

EINSTELLUNG ZUR SCHULE.

Zusammenhänge mit Schulleistung, schulischen und
außerschulischen Bedingungen.

Inaugural - Dissertation

zur

Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie

in der

Abteilung für Philosophie, Pädagogik, Psychologie

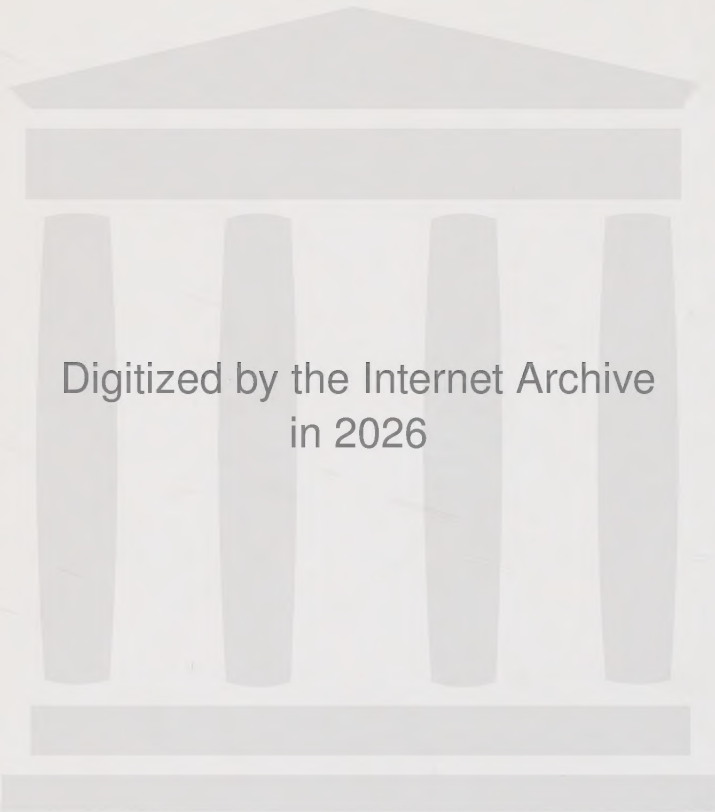
der

RUHR - UNIVERSITÄT BOCHUM

vorgelegt von:

Wilhelm H. Wegner

1970



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546403_0013

EINSTELLUNG ZUR SCHULE.

Zusammenhänge mit Schulleistung, schulischen und
außerschulischen Bedingungen.

Inaugural - Dissertation

zur

Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie

in der

Abteilung für Philosophie, Pädagogik, Psychologie

der

RUHR - UNIVERSITÄT BOCHUM

vorgelegt von:

Wilhelm H. Wegner



Gedruckt mit Genehmigung der Fakultät der
Abteilung für Philosophie, Pädagogik, Psychologie
der RUHR - UNIVERSITÄT BOCHUM

Referent: Professor Dr. B. Rollett
Korreferent: Professor Dr. O. Ewert

Tag der mündlichen Prüfung: 27. Juni 1978

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
EINFÜHRUNG	1
1. EINSTELLUNGEN ZUR SCHULE: ERHEBUNGSINSTRUMENTE UND DIMENSIONEN	6
2. EINSTELLUNGEN ZUR SCHULE ALS PSYCHOLOGISCHES KONSTRUKT	12
3. FRAGESTELLUNG	24
4. UNTERSUCHUNGSSTICHPROBE, DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG UND OBERBLICK ÜBER DIE EINGESETZTEN VERFAHREN	28
5. BEZIEHUNGEN ZWISCHEN POSITIVER/NEGATIVER EINSTELLUNG ZUR SCHULE UND SCHÜLLEISTUNG	29
5.1. Geschlechtsunterschiede	35
5.2. Verfahren zur Erfassung der Einstellung zur Schule und der Schulleistung	39
5.3. Ergebnisse	41
6. EINSTELLUNG ZUR SCHULE UND AKZEPTIERUNG VON NORMEN	47
6.1. Verfahren	49
6.2. Ergebnisse	53
7. INTERNALE / EXTERNALE ORIENTIERUNG	56
7.1. Überblick über Abschnitt 7	56
7.2. Internale/externale Orientierung als generalisierte Erwartung und Reagieren auf Erfolg und Mißerfolg	57
7.3. Verfahren zur Erfassung von Internalität/Externalität	63
7.4. Beziehungen zwischen Internalität/Externalität, Schulleistung und Einstellung zur Schule	65
7.5. Selbstbewertung	74
7.5.1. Verfahren	77
7.5.2. Ergebnisse	80
7.6. Exkurs: Beziehungen zwischen Schulleistung, Selbstbewertung und Einstellung zur Schule unter einem konsistenztheoretischen Aspekt	85
7.7. Mißerfolgserwartung	88
7.7.1. Verfahren zur Erfassung der Mißerfolgserwartung	92
7.7.2. Ergebnisse	94

7.8. Lehrerabhängigkeit und Einstellung zur Schule bei internaler und externaler Orientierung	102
8. HAUSLICHE BEDINGUNGEN UND EINSTELLUNG ZUR SCHULE	112
8.1. Sozioökonomische Schicht	112
8.2. Berufstätigkeit der Mutter	116
8.3. Einflußnahme der Eltern beim Hausaufgabenmachen	122
8.3.1. Schulleistung und Engagement der Eltern	124
8.3.2. Elternhilfe/-kontrolle und Einstellungen zur Schule	126
8.3.3. Beteiligung des Vaters bei Hausaufgabenhilfe und -kontrolle	131
8.3.4. Beziehung zwischen Einstellung zur Schule und Noten in Abhängigkeit vom elterlichen Engagement	135
9. EINSTELLUNG ZUR SCHULE UND BEZIEHUNGEN ZUR KLASSE	138
9.1. Verfahren	138
9.2. Ergebnisse: Zusammenhänge zwischen soziometrischer Position, Auskommen mit der Klasse und Einstellung zur Schule	140
9.2.1. Kombination von soziometrischen Wahlen und Ab- lehnungen	143
10. BEZIEHUNGEN ZWISCHEN LEHRERURTEILEN UND EINSTELLUNG ZUR SCHULE	146
11. DAUER VON HAUSAUFGABENMACHEN UND FERNSEHEN ALS VERHALTENS- KORRELATE DER EINSTELLUNG ZUR SCHULE	155
12. DISKUSSION	161
13. ZUSAMMENFASSUNG	177
14. LITERATURVERZEICHNIS	185
ANHANG	217

EINFÜHRUNG

Einstellungen von Schülern gegenüber dem schulischen Bereich sind in einer umfangreichen Zahl von Untersuchungen in Beziehung zur Schulleistung gesetzt worden (vgl. Abschnitt 5). Das diesen Arbeiten in der Regel zugrundeliegende Untersuchungsparadigma beschreiben KHAN u. WEISS (1973) folgendermaßen: "Studies in this area have generally followed the form of ascertaining students school-related attitudes and relating such attitudinal measures to subsequent academic achievement. The rationale for these studies appears to be that since attitudes lend themselves to modification, positive findings will provide the basis for devising treatments in order to bring about change in academic achievement" (S. 77o f). Damit werden diese Untersuchungen in einen Fragenkomplex eingeordnet, dem wie kaum einem anderen im Bereich der Pädagogischen Psychologie Beachtung geschenkt worden ist, nämlich dem der Bedingungen von Schulerfolg.

Der stärkeren Berücksichtigung von nicht-kognitiven Variablen wie Einstellungen, Motivationen, Interessen etc. ging zeitlich eine intensive Beschäftigung mit dem Zusammenhang zwischen Begabung und Schulleistung voraus. Daß sich die Vorhersage der Schulleistung verbessern läßt, wenn man neben kognitiven auch nicht-kognitive Variablen als Prädiktoren verwendet, ist vielfach belegt. Die selten zu findenden Schätzungen, welchen Beitrag diese beiden Variablengruppen zur Varianzaufklärung liefern, sind allerdings uneinheitlich und spiegeln die theoretischen Positionen wider, die ihnen zugrunde liegen. So nimmt etwa BLOOM (1973) einen Anteil von 5o % der kognitiven Eingangsmerkmale und 25 % der affektiven Variablen (Interessen, Einstellungen, Selbstbild) an der aufklärten Schulleistungsvarianz an. Demgegenüber vermutet CATTELL (1973) einen Anteil von 25 bis 3o % der kognitiven Fähigkeiten und 6o % der Persönlichkeitsmerkmale und Motivationsvariablen. GOODSTEIN et al. (1963) gehen davon aus, daß gewöhnlich nicht mehr als 5o % der Schulleistungsvarianz aufgeklärt werden können. Der Beitrag

nicht-kognitiver Merkmale liegt nach ihrer Meinung bei 15 %. Was die Bedeutung der Einstellungen zum schulischen Bereich für die Schulleistung angeht, so kommt WAGNER, der zwei Sammelreferate über Einstellungen zu Lehrern, Fächern und Klasse vorgelegt hat (1975a,b) zu dem Schluß, daß sich Schülereinstellungen zur Schule "bisher nicht als erfolgreiche Prädiktoren erwiesen" (1975b, S. 251). Diese Bewertung läßt sich sicherlich nicht dadurch entkräften, daß die Beziehungen zwischen Einstellung zur Schule und Schulleistung zwar nicht hoch sind, aber auch nicht geringer als solche, die zwischen anderen Einstellungs- und Persönlichkeitsvariablen und der Schulleistung gefunden werden. Es bleibt die Tatsache, daß Einstellungen zur Schule nur einen sehr geringen Teil der Schulleistung erklären. Eine Relativierung dieser Feststellung ergibt sich allerdings dann, wenn man in Betracht zieht, daß sich der überwiegende Teil der Arbeiten des oben angeführten Untersuchungsparadigmas bediente, also eine direkte Abhängigkeit der Schulleistung von den Einstellungsvariablen postulierte.

Ein solcher Ansatz ist aus verschiedenen Gründen unzureichend. Zunächst werden bei einer derartigen "Verhaltensklärung auf den ersten Blick" (HECKHAUSEN 1974) eine Vorannahme über die kausale Abhängigkeit der Schulleistung von den Einstellungen gemacht und andere Erklärungsmöglichkeiten nicht berücksichtigt. Es liegen nur wenige Untersuchungen vor, die dieser Frage nachgegangen sind. So fanden SIEGEL und BOWEN (1971), daß sich die Zufriedenheit von Studenten im Verlauf eines Kurses in Abhängigkeit von ihrer Leistung änderte. Die im Bereich der Arbeitspsychologie vorliegenden Theorien zur Einstellung gegenüber dem beruflichen Bereich (vgl. Abschnitt 2) machen über die Richtung der Abhängigkeit unterschiedliche Aussagen. Zum Teil werden zyklische Modelle vorgeschlagen, in denen die berufliche Zufriedenheit von der Leistung abhängt, die Zufriedenheit aber (in geringerem Maße) wiederum die Leistung beeinflusst (z.B. LOCKE 1970, PORTER u. LAWLER 1968, SUTERMEISTER 1971). Die Komplexität dieser Beziehung

läßt sich an einer Untersuchung von WANOUS (1974) verdeutlichen. Seine Versuchspersonen waren 80 neu eingestellte Telefonistinnen, deren Leistung und Einstellung gegenüber dem Beruf er nach 1 und nach 3 Monaten Berufserfahrung erfaßte. Es zeigte sich, daß die Leistung von der Zufriedenheit mit extrinsischen Komponenten wie Bezahlung, sozialen Beziehungen etc abhängt, während die Leistung die intrinsische Zufriedenheit vorhersagte.¹⁾

Ein weiterer Kritikpunkt an dem eingangs erwähnten Untersuchungsparadigma besteht darin, daß es von einer direkten Beziehung zwischen Einstellungen und Schulleistung ausgeht. Die Einstellungsforschung hat hinreichend deutlich gemacht, daß Einstellungen weder eine notwendige noch eine hinreichende Erklärung für Verhalten sind und sich Einstellungsänderungen nur in geringem Maße durch Erfolg und Mißerfolg vorhersagen lassen. Dies spricht nicht gegen den Wert von Einstellungen als psychologischem Konstrukt, sondern weist vielmehr auf die Notwendigkeit hin, die Frage nach der Beziehung zwischen Einstellung und Verhalten durch die nach den Bedingungen einer solchen Beziehung zu ergänzen (vgl. KIESLER et al. 1969, DILLEHAY 1973). Für den Zusammenhang zwischen Einstellung und Schulleistung bedeutet dies, daß in stärkerem Maße nach Variablen gesucht wird, die diesen Zusammenhang moderieren.

Da das obige Paradigma eine solche differenziertere Betrachtung nicht leistet, kann es auch wenig zur Beantwortung der Frage beitragen, ob Schulleistung und Einstellung zur Schule möglicherweise tatsächlich relativ unabhängig voneinander sind. Es spricht derzeit nichts gegen die Annahme, daß für positive oder ablehnende Einstellungen gegenüber dem schulischen Bereich andere Gegebenheiten, wie soziale Beziehungen zu Schülern und Lehrern, Gestaltung des

1) Ebenso läßt sich die allgemein akzeptierte Abhängigkeit der Schulleistung von der Intelligenz in Frage stellen. So untersuchten z.B. CRANO et al. (1973), ob Intelligenz eine Voraussetzung oder "a very general distillate of past achievement" (S. 262) ist. Ihre Ergebnisse sprechen für beide Möglichkeiten. Vgl. auch den Hinweis von ATKINSON (1974, S. 391), daß sich Erfolg und Mißerfolg in Leistungssituationen auf die Begabung auswirkt und sich so im Laufe der Zeit Begabung und Motivation zunehmend annähern.

Unterrichts, Leistungsdruck oder auch Größe des Schulhofs vorwiegend oder ausschließlich für die Ausprägung der Einstellung zur Schule verantwortlich sind. Es liegen eine Reihe von Untersuchungen vor, die sich mit den Beziehungen solcher und ähnlicher Variablen zu der schulischen Orientierung beschäftigt haben. So untersuchten etwa CAMPBELL (1969) und FEATHER (1974) den Einfluß der Koedukation, GRIFFIN (1969) und MINUCHIN et al. (1969) den der Schulorganisation und zwischenschulischer Differenzen, HICKS et al. (1972) und JOHANNESSON (1971) den der Leistungsgruppierung (die allerdings eine indirekte Leistungsbewertung darstellen dürfte) und HEAD et al. (1974) die Veränderung der Einstellung zur Schule nach Einführung der Schulspeisung. Affektive Reaktionen gewinnen in solchen Untersuchungen neben dem Leistungsverhalten einen eigenständigen Charakter und wurden gelegentlich sogar bei der Evaluation eines Schulversuchs als ausschließliches Bewertungskriterium verwendet (vgl. SCHREINER 1971).

Es bleibt schließlich als weitere Möglichkeit, die Einstellungen gegenüber der Schule nicht durch schulische Bedingungen zu erklären, sondern sie auf häusliche Einflüsse und allgemeine Werthaltungen oder Erwartungen zurückzuführen. So kommt TENENBAUM, der sich als einer der ersten mit den Gründen für positive oder negative Äußerungen gegenüber der Schule in empirischen Arbeiten beschäftigt hat, zu der Schlußfolgerung: "The school, it would seem, is a receiver of attitudes, not a creator of them. The child comes to school with preconceived cognition of how to regard school and tries to get and thinks he gets from school what the community expects the school to give" (1944, S. 141).

Obwohl es sich bei den Einstellungen gegenüber der Schule um häufig verwendete Variablen handelt, kann zusammenfassend festgestellt werden, daß kaum Untersuchungen vorliegen, die sich mit der Verursachung dieser Einstellungen unter Berücksichtigung möglicher Einflußgrößen befassen, wie sie oben angedeutet wurden. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es zunächst, anhand verschiedener vor-

liegender Verfahren einen Überblick zu geben über die bei der Erfassung dieses Einstellungsbereich berücksichtigten Dimensionen und neben der Beschreibung bisher nur unzureichend vorgenommenen theoretischen Einbindungen dieses Konstrukts auf differenziertere Betrachtungsweisen aufmerksam zu machen, wie sie sich insbesondere vom Bereich der Arbeitspsychologie her anbieten. Es sollen sodann in einer eigenen Untersuchung verschiedene Einflußgrößen im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Einstellung zur Schule geprüft werden, wobei die generelle Einstellung zur Schule im Sinne eines positiven/negativen Gefühls gegenüber dem schulischen Bereich und seinen Anforderungen in den Vordergrund gestellt wird.

1. EINSTELLUNGEN ZUR SCHULE: ERHEBUNGSINSTRUMENTE UND DIMENSIONEN

Beschäftigt man sich mit Einstellungen zum schulischen Bereich, so ergibt sich zunächst das Problem, daß es sich hierbei um einen Sammelbegriff zu handeln scheint, unter den sich relativ beliebig Einstellungen zu verschiedenen "Objekten" wie Lehrer, Klassenkameraden, Schulfächer, aber auch Person-Merkmale wie Interessen, Lernmotivierung und Werthaltungen subsumieren lassen. Weitere Variationsmöglichkeiten ergeben sich dann, wenn man die Einstellung gegenüber einem bestimmten Objekt nach einem affektiven, kognitiven und Verhaltensaspekt aufteilt. Von daher ist die Frage von Bedeutung, wie dieser Einstellungsbereich in den vorliegenden Untersuchungen strukturiert wurde und welche Obereinstimmungen zwischen den verschiedenen Ansätzen bestehen. Einen Überblick soll die folgende Gegenüberstellung von Verfahren zur Erfassung der Einstellung zur Schule bieten. Nicht erwähnt werden solche Instrumente, die für einzelne Unterrichtsfächer oder im Hinblick auf spezielle Fragestellungen (z.B. affektive Reaktionen der Schüler auf schulische Innovationen) konzipiert wurden.

Einen Fragebogen, der die Einstellung zur Schule als generelle Aufsuchen-Meiden-Tendenz erfaßt, hat FITT (1955) veröffentlicht. Er stellt eine aus 30 Items bestehende Thurstone-Skala dar. Die überwiegende Zahl von Verfahren ist allerdings mehrdimensional. GETZELS u. JACKSON (1962) unterscheiden in ihrem aus 60 Items bestehenden Fragebogenteil der Student Opinion Poll Zufriedenheit mit dem Curriculum, den Schülern, den Lehrern und den Unterrichtsbedingungen (classroom procedures). GLICK (1970) verwendet 4 Likert-Skalen zur Erfassung der Einstellung gegenüber Lehrern, Schularbeit, Klassenkameraden und der Schule im allgemeinen. JOHANNESSON (1966) erfaßt mit seinem aus 92 Items bestehenden Fragebogen die Einstellung zum Schulumilieu, der Klasse und dem Lehrer. Das Verfahren von KNIVETON (1969) besteht aus 4 Guttman-Skalen mit je ca. 12 Items, die er "liking for school", "interest on subjects", "education and life goals" und "education and personality development" nennt. Ähnliche Unterscheidungen finden sich

bei MEIER und McDANIEL (1974) (Einstellung zur schulischen Arbeit, zu den Lehrern, und zur Schule im allgemeinen); bei TENENBAUM (1944), dessen "School Attitude Questionnaire Test" Einstellungen zur Schule, den Lehrern und den Klassenkameraden berücksichtigt; bei SHAW und WRIGHT (1967) (Einstellung zur Klasse, den Schulregeln, den Lehrern, der Schule im allgemeinen, dem Lernen und der "study hall"); bei EPSTEIN und McPARTLAND (1976) (satisfaction, commitment to classroom, reactions to teachers) und ROSHAL et al. (1971) (Einstellung zur Schule, zum Lernen und zur Technologie). SEITZ und BRATH (1970) verwendeten als Vorlage den School Inventory von BELL (1937, 1963), der aus 76 Fragen besteht, die die Unzufriedenheit mit der Schule erfassen sollen. Die in einer Faktorenanalyse gewonnenen 3 Dimensionen bezeichnen sie als Kritische Einstellung (vs. Toleranz) gegenüber dem Lehrer, den Mitschülern und den mit dem Schulbesuch verbundenen Forderungen. MALPASS (1953) setzte drei unstrukturierte Verfahren ein, die sie im Hinblick auf 5 Bereiche (Schule im allgemeinen, Lehrer, Klassenkameraden, Leistung und Disziplin) auswertete.

In verschiedenen Untersuchungen wurden Semantische Differentiale verwendet (DALE und MILLER 1972, GREENBERG et al. 1965, NEALE und PROSHEK 1967, THOMAS und YAMAMOTO 1971). Das Vorgehen ist recht unterschiedlich. So ließen etwa DALE und MILLER Schule, Lehrer, Klasse und Klassenraum auf 11 Polaritäten einordnen und verglichen die Begriffe nach ihren Faktorenladungen auf den Dimensionen Evaluation und Potenz. In der Untersuchung von THOMAS und YAMAMOTO beurteilten die Versuchspersonen 4 Schulfächer, Klassenkameraden, Eltern, Lehrer und sich selbst. Die Profile zur Beurteilung der Personen unterschieden sich in einigen Polaritäten von denen, die für die Schulfächer eingesetzt waren. Es wurden getrennte Faktorenanalysen für die Personen und die Fächer durchgeführt, die nicht vollständig beschrieben sind. Die für die Person-Begriffe extrahierten Faktoren werden recht willkürlich als merit, movement und security, die für die Schulfächer als vigor und certainty bezeichnet.

Bei der Konstruktion einiger Fragebogen wurden darauf verzichtet, die verwendeten Dimensionen auf Unabhängigkeit zu prüfen. Dabei handelt es sich nicht nur um ad hoc zusammengestellte Instrumente. Für den häufig und an umfangreichen Stichproben eingesetzten Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA) von BROWN und HOLTMAN (1966, 1967) konnten KHAN und ROBERTS (1969) und KHAN (1969) zeigen, daß sich die 4 angenommenen Dimensionen nur teilweise faktorenanalytisch replizieren lassen und der Fragebogen sieben Faktoren enthält. Ebenso erwies sich der Student Opinion Poll in einer Untersuchung von MORROW (1973) als ein recht inhomogenes Verfahren.

Auf eine Begründung der Entscheidung für die jeweils verwendeten Einstellungsdimensionen wird in der Regel verzichtet. Das gilt auch für den Fragebogen "Einstellung zur Schule" von WAGNER (1977) (er erfaßt die Einstellung zur Schule im allgemeinen, zu erwünschten sowie unerwünschten Verhaltensweisen des Lehrers, zum Verhältnis mit den Klassenkameraden sowie der Anstrengungsbereitschaft zu schulischem Lernen), in dessen Handanweisung lediglich darauf hingewiesen wird, daß es sich um "relevante Dimensionen der allgemeinen Einstellung zur Schule" (S. 3) handele. Nur selten wird der Versuch gemacht, Einstellungsdimensionen danach auszuwählen, wie sie sich in der Wahrnehmung der Schüler repräsentieren. Als Ansatz in dieser Richtung kann das Vorgehen von JERSILD und TASCH (1949) und EELS (1938) betrachtet werden. JERSILD und TASCH verwenden in ihrem "Springfield Interest Finder" 11 offene Fragen, von denen sich 6 auf die positive und negative Einstellung zur Schule und zum schulischen Lernangebot beziehen, und werten die Antworten inhaltsanalytisch aus. Während es diesen Autoren darauf ankam, eine Beschreibung von Einstellungen und Interessen der Schüler und deren Bedeutung für die schulische Erziehung zu liefern, war das Ziel von EELS die Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung beliebter und unbeliebter Aspekte der Sekundarschule. Er stellte über 20.000 Schülern die Fragen "What do you like best about your school?" und "What do you like least about your school?". Die Auswertung ergab, daß sich die

Antworten der Schüler nach 250 Antwortkategorien ordnen ließen. Diese wurden nach 12 Haupt- und 42 Unterkategorien zusammengefaßt. Die Hauptkategorien waren:

The school staff, the pupil population, the pupil activity program, the curriculum and courses of study, instruction, administration, outcomes of the school program, plant and equipment, library, guidance, miscellaneous, non-evaluative replies.

Individuelle Kennwerte sollen gebildet werden. Insofern die gewichteten positiven und negativen Antworten zunächst getrennt aufaddiert und dann die Summe der negativen von der Summe der positiven Antworten subtrahiert wird. Zur Gewichtung verwendete EELS allerdings nicht die Antworthäufigkeiten, sondern die Urteile von Fachleuten (Pädagogen und Wissenschaftlern) darüber, welche Bedeutung jede der 250 Kategorien im Hinblick auf eine positive oder negative Bewertung der Schule hat. Auch BARKER LUNN (1967, 1969a,b) ging bei der Konstruktion ihres Fragebogens so vor, daß sie zunächst Gruppendiskussionen mit Schülern über die Schule durchführen ließ. Die Diskussionen waren nur insofern strukturiert, als sieben Bereiche angesprochen werden sollten (Interessen, Einstellungen zur Schule, Lehrer, andere Klassen, Klassenkameraden, Selbstbild, Leistungsstreben und Wünsche). Die Tonbandprotokolle dienten sodann zur Formulierung von Items und der Benennung von Einstellungsdimensionen. Der nach mehreren Revisionen zusammengestellte und aus 79 Items bestehende Fragebogen enthält 10 Skalen, nämlich

1. attitude to school,
2. interest in school work,
3. importance of doing well,
4. attitude to class,
5. "other" image of class,
6. conforming vs. non-conforming pupil,
7. relationship with teacher
8. anxiety about school work,
9. social adjustment
10. self image.

Nach der Höhe ihrer Interkorrelationen bilden die Skalen zwei

Cluster, und zwar danach, wie weit sie sich auf den schulischen Bereich beziehen (1.-6.Skala) oder sich mit der Persönlichkeit des Schülers befassen (8.-10. Skala). Die Skala "relationship with teacher" korreliert mit sämtlichen übrigen Skalen in ähnlicher Höhe.

Diese nur exemplarische Gegenüberstellung verschiedener Verfahren macht hinreichend deutlich, daß die Vorstellungen darüber, was unter "Einstellung zur Schule " zu verstehen ist, recht weit auseinandergehen. Am häufigsten werden Schule im allgemeinen, Lehrer und Mitschüler als Einstellungsobjekte berücksichtigt. Ein systematischer Vergleich der Dimensionen mit identischer Benennung über die verschiedenen Verfahren hinweg soll hier nicht vorgenommen werden. Es sei aber zusammenfassend darauf hingewiesen, daß die Items, die jeweils zur Erfassung der allgemeinen Orientierung gegenüber der Schule herangezogen werden, sich über die Verfahren hinweg am stärksten ähneln. Diese Dimension läßt sich als gefühlsmäßige Orientierung (vgl. EWERT 1965) bezeichnen, die sowohl affektive Stellungen verlangt wie Aufsuchen- und Meiden-Tendenzen gegenüber dem schulischen Bereich erfaßt. Dagegen finden sich zwischen den Skalen, die die Einstellung gegenüber dem Lehrer oder den Klassenkameraden erfassen sollen, nennenswerte Unterschiede. So werden bei der Erfassung der Einstellung gegenüber dem Lehrer in den jeweiligen Verfahren unterschiedliche Aspekte akzentuiert, etwa Konformität, Beurteilung des Lehrers im Hinblick auf seine unterrichtlichen Fähigkeiten und seine Gerechtigkeit, Intensität des sozialen Kontakts etc. Bei der Einstellung zur Klasse werden freundschaftliche Beziehungen zu einzelnen Schülern z.T. betont, in anderen Verfahren als eigene Dimension behandelt oder nicht berücksichtigt. Auch hier gehen in unterschiedlichem Maße Konformitätsaspekte ein, daneben die Beurteilung der Beziehungen nach ihrer instrumentellen Bedeutung und ebenfalls in unterschiedlichem Maße Items, die die Einschätzung der eigenen sozialen Fertigkeiten verlangen und somit eher einer Selbstbeurteilungsdimension als der Einstellung gegenüber der Klasse zuzuordnen wären.

Somit scheint die Schlußfolgerung gerechtfertigt, daß die zum Bereich der Einstellung gegenüber der Schule vorliegenden Ergebnisse wegen ihrer Verfahrensspezifität nur bedingt vergleichbar sind. Noch am ehesten generalisierbar sind Befunde zur allgemeinen Einstellung gegenüber dem schulischen Bereich, da sich hier die größte Übereinstimmung zwischen den verschiedenen Verfahren zeigt.

2. EINSTELLUNG ZUR SCHULE ALS PSYCHOLOGISCHES KONSTRUKT

Die große Zahl von Untersuchungen, in denen Einstellungen zur Schule thematisiert wurden und die ebenso beachtliche Zahl der zur Erfassung dieser Einstellung entwickelten Verfahren steht in keinem Verhältnis zu den Versuchen einer theoretischen Einbindung. Insbesondere dann, wenn die Beziehung zwischen Einstellungen zur Schule und Schulleistung untersucht werden (und hauptsächlich dieser Zusammenhang hat bisher Beachtung gefunden), gehen die theoretischen Annahmen über einen einfachen "Zufriedenheits-Erfolgs"-Ansatz nicht hinaus. Nur selten finden sich differenziertere Betrachtungen, die den Zusammenhang zwischen Schulleistung und Einstellung zur Schule von weiteren Variablen abhängig machen. So geht VIKAINEN (1968) davon aus, daß im mittleren Leistungsbereich mit schlechteren Einstellungen zur Schule zu rechnen ist, und zwar deshalb, weil Schüler mit durchschnittlichen Leistungen dem größten Konkurrenzdruck ausgesetzt sind, der zu hoher Aggressivität führen und sich dann in Ablehnung des schulischen Bereichs niederschlagen soll. Allerdings werden weder Konkurrenzdruck noch Aggressivität erfaßt. Ebenso wenig wird die gleich wahrscheinliche Annahme, daß bei mittlerer Leistung wegen der von ihm vermuteten stärkeren Konkurrenz eine größere Anpassung und damit möglicherweise eine positivere Einstellung zur Schule die Folge ist, diskutiert. Die Annahme von VIKAINEN läßt sich daher so erweitern, daß bei mittlerer Schulleistung am ehesten mit der Moderierung des Zusammenhangs zwischen Leistung und Einstellung durch andere Variablen zu rechnen ist. In diesem Sinne vermutet JACKSON (1968), daß ein Zusammenhang zwischen Schulleistung und Einstellungen zum schulischen Bereich nur bei den extremen Leistungsgruppen besteht. MARJORIBANKS (1968) überprüfte ebenfalls die Linearität des Zusammenhangs zwischen Schulleistung in einzelnen Fächern und der Einstellung zur Schule. Die überwiegend nicht signifikanten Abweichungen von einer linearen Beziehung (zum gleichen Ergebnis kam VIKAINEN) interpretiert er als Widerlegung der Annahmen von JACKSON, was allerdings deshalb nicht zutrifft, weil JACKSON keinen kurvilinearen, sondern einen fehlenden Zusammenhang im

mittleren Leistungsbereich vermutet hat.

Von WIECZERKOWSKI et al. (1974) wurde die Einstellung zur Schule in die Nähe der Schulangst gerückt. Ihr "Angstfragebogen für Schüler" (AFS) enthält neben Prüfungsangst, Manifeste Angst und Sozialer Erwünschtheit (diese als "Ängstlichkeit, von der erwünschten sozialen Norm abzuweichen" definiert; S. 2) eine weitere Skala "Schul-unlust". Sie besteht aus 10 Items, von denen 3 positive und 7 negative affektive Stellungnahmen gegenüber der Schule verlangen. Inhaltlich stimmen sie weitgehend mit denen überein, die sich gewöhnlich in Verfahren zur Erfassung der allgemeinen Einstellung gegenüber der Schule finden. Die Skala soll "die innere Abwehr von Kindern und Jugendlichen gegen die Schule und einen durch unlustvolle Erfahrungen bewirkten Motivationsabfall gegenüber unterrichtlichen Gegenständen" (S. 2) erfassen. Die Autoren berufen sich dabei auf Untersuchungen, die durch Kombination von Angsttests und Maßen für Leistungsmotivation eine Erhöhung der Vorhersagbarkeit von Prüfungsnoten erzielen konnten. Insofern wird die allgemeine Einstellung zur Schule hier als eine angstaffine Variable mit motivationellem Charakter betrachtet.

FEND (1972) hat im Rahmen einer Voruntersuchung über Sozialisations-effekte unterschiedlicher Schulformen den Versuch gemacht, Orientierungen von Schülern gegenüber der Schule umfassend zu beschreiben. Auf sein heuristisches Modell soll hier nicht im einzelnen eingegangen werden. Es läßt sich in Kürze beschreiben als eine zweidimensionale Matrix, deren Eingänge a) allgemeine, formale Klassifikationen von Kodierungsdimensionen (informativ-relationale Kodierung, evaluative Kodierung, Vergleich mit Soll-Struktur; diese Kodierungsdimensionen werden weiter spezifiziert für den Objekt- und den Subjektbereich) und b) institutionelle Merkmale der Schule (normativer Kontext, Interaktionskontext und Lernkontext) bilden. Dieses recht

aufwendige Modell wird dann aufgrund von Forschungsinteressen und praktischen Überlegungen gekürzt. Die Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung von Schulorientierungen geschieht so, daß Skalen für die einzelnen Zellen dieser Matrix entwickelt werden.

Von Interesse für die vorliegende Untersuchung ist hier die Erfassung der allgemeinen Orientierung gegenüber der Schule. FEND faßt 3 Skalen unter dem Begriff "Allgemeine Valenzstrukturen (affektive Basisorientierungen)" zusammen, die den "allgemeinen Annäherungs- und Vermeidungsaspekt gegenüber der Institution Schule im Sinne positiver und negativer affektiver Erwartungshaltungen" (S.98) abdecken sollen. Während sich zwei dieser Skalen auf die Valenz des Lernens und die Relevanz von Noten beziehen, ist eine weitere, aus 9 Items bestehende Dimension zur Erfassung des Schul-Involvements bestimmt. FEND weist darauf hin, daß sich die letzte Skala "am stärksten der traditionellen Einstellungsmessung" (S.98) annähert; sie erfaßt die allgemeine Einstellung gegenüber der Schule. In einer späteren Untersuchung (FEND et al. 1976) hat er unter der Bezeichnung Schul-Involvement als zentraler Dimension die Skalen "Allgemeines Wohlbefinden in der Schule", "Einstellungen zur Schule" und "Einstellungen zu Lehrern" zusammengefaßt und verwendet gleichbedeutend mit Schul-Involvement den Begriff Schul-Verdrossenheit.

Mit der Benennung dieser Skalen als Schul-Involvement bezieht sich FEND auf die Arbeiten von SHERIF und SHERIF (1967, 1969). Die hier vorgenommene Gleichsetzung von emotionalen Einstellungskomponenten mit Involvement kann allerdings nicht ohne Kritik bleiben. Extreme Urteile lassen zwar gewöhnlich auf ein höheres Involvement schließen. Insofern kann die Einstellung gegenüber der Schule möglicherweise als ein indirektes Maß für Involvement betrachtet werden. FEND hat diese Variablen aber in keiner der beiden genannten Arbeiten im Sinne des SHERIF'schen "Social Judgement - Involvement"-Ansatzes verwendet, so daß nichts für die Beibehaltung der Benennung einer allgemeinen Orientierung zur Schule als Involvement spricht.

Wiewohl die von FEND gewählten Beschreibungsbegriffe das kaum noch erkennen lassen, ist sein heuristisches Modell in starkem Maße "need-press"-Vorstellungen verpflichtet, wie sie auch den im Anschluß an STERN, STEIN und BLOOM (1956) entwickelten Verfahren zugrundeliegen¹⁾. Nach MURRAY, auf den dieser Ansatz zurückgeht, läßt sich das Verhalten aus dem Zusammenwirken von individuellen Bedürfnissen (needs) und Umwelteinflüssen (presses) erklären. Zusätzlich wird zwischen physischen ("alpha press") und perzipierten ("beta-press") Einflüssen der Umwelt auf die individuellen Bedürfnisse unterschieden. PERVIN (1968 a) hat die Zufriedenheit mit der Schule im Rahmen dieses Modells als Folge einer mehr oder weniger guten Passung zwischen Merkmalen der Person und der wahrgenommenen Umwelt interpretiert. In verschiedenen Untersuchungen (1967, 1968 b, PERVIN und RUBIN 1967) setzte er ein als "Transactional Analysis of Personality and Environment (TAPE)" bezeichnetes semantisches Differential ein und ließ College-Studenten sich selbst und Begriffe wie "My College", "Faculty", "Administration" und "Students" beurteilen. Die Diskrepanzen zwischen diesen Begriffen wurden dann in Beziehung gesetzt zu einzelnen Items, die die allgemeine Zufriedenheit mit dem College erfaßten. Es fanden sich niedrige bis mittlere Korrelationen zwischen den Diskrepanzen für Selbst-College sowie Selbst-Studenten und den Zufriedenheitsmaßen.

Im Vergleich zu der eher dürftigen theoretischen Behandlung der Einstellungen zur Schule finden sich im Bereich der Arbeitspsychologie eine Reihe von Modellansätzen zu einem Forschungsgebiet, das Ähnlichkeiten aufweist mit dem der Einstellungen zur Schule, nämlich der Arbeitszufriedenheit (job satisfaction). Wie die Zusammenstellung von Erhebungsverfahren bei NEUBERGER (1974a) zeigt, wird auch Arbeitszufriedenheit häufig als emotionale Einstellungskomponente erfaßt.

1) Auf eine Darstellung dieses Verfahrens wird hier verzichtet. Es sei auf die Arbeit von SCHREINER (1973) verwiesen. Sie enthält neben einer Beschreibung verschiedener Verfahren eine ausführliche kritische Stellungnahme, die sich unter anderem auf die zu starre Konzipierung der need-Komponente als Persönlichkeitsmerkmale, die fehlende Beachtung von Interaktionen zwischen need- und press-Komponenten sowie auf das grundsätzliche Problem der Trennung dieser beiden Bereiche bezieht.

Die Beschäftigung mit Arbeitszufriedenheit und mit Einstellungen zur Schule weist so viele Übereinstimmungen auf, daß sich Theorien der Arbeitszufriedenheit leicht für den Bereich der Einstellungen zur Schule adaptieren lassen. Im folgenden wird auf verschiedene, unter diesem Gesichtspunkt relevant erscheinende Theorien zur Arbeitszufriedenheit eingegangen.

Nach den HAWTHORNE-Untersuchungen (ROETHLISBERGER u. DICKSON, 1939) war es die Zwei-Faktoren-Theorie der beruflichen Zufriedenheit von HERZBERG et al. (1959), die eine Reihe von Folgeuntersuchungen ausgelöst hat. Diese Theorie besagt, daß Unzufriedenheit vorwiegend von extrinsischen Faktoren ("hygienes") wie Gehalt, Beziehungen zu Arbeitskollegen, Vorgesetzten und Verwaltung, Arbeitsplatzbedingungen etc. verursacht wird, während Zufriedenheit auf intrinsischen Bedingungen ("motivators") wie Leistung, Anerkennung, Arbeit an sich, Verantwortlichkeit etc. zurückzuführen ist. Zufriedenheit und Unzufriedenheit werden somit als zwei unabhängige Dimensionen betrachtet.¹⁾

HERZBERG et al. gingen bei ihrer Untersuchung so vor, daß sie um Angabe von Gründen baten, die zu sehr starker Zufriedenheit und zu sehr starker Unzufriedenheit mit dem Beruf führen. Danach wurden diese Angaben entsprechend den oben angedeuteten Faktoren verschlüsselt. Die Kritik an dieser Theorie richtet sich u.a. gegen dieses Vorgehen. Zwar lassen sich ihre Ergebnisse dann replizieren, wenn das gleiche Verfahren der Datenerhebung und das von ihnen entwickelte Kategorienschema verwendet wird (vgl. LOCKE 1975). Oberprüfungen mit anderen Verfahren und an verschiedenen Stichproben haben allerdings gezeigt, daß keine eindeutige Zuordnung von intrinsischen Faktoren zu Zufriedenheit und extrinsischen zu Unzufriedenheit möglich ist. So stellten etw. STARCEVICH (1973) und WATERS et al. (1973) fest, daß intrinsische Faktoren sowohl mit Zufriedenheit wie Unzufriedenheit höher korrelierten als extrinsische. Bei Arbeitern scheinen extrinsische Faktoren für die Zufriedenheit eine größere Rolle zu spielen als

1) Auf dem schulischen Bereich wurde die Zwei-Faktoren-Theorie bisher anscheinend nur in zwei Untersuchungen an Studenten geprüft (HINTON 1969, LEVINE und WEITZ, 1968).

intrinsische (HARRIS u. LOCKE 1974, LOCKE 1973, LOCKE u. WHITING 1974). SCHWAB und HENEMAN (1970) weisen zudem darauf hin, daß die von HERZBERG et al. vorgenommene Auszählung über die gesamte Stichprobe hinweg die individuellen Unterschiede verwischt. Aufgrund der Angaben von 85 Personen stellten sie fest, daß noch nicht die Hälfte (43,5 %) entsprechend der Zwei-Faktoren-Theorie als Gründe für Zufriedenheit intrinsische und für Unzufriedenheit extrinsische Faktoren angab. Fast ebenso viele (41,2 %) nannten nur intrinsische Faktoren, 10,6 % nur extrinsische, während bei 4,7 % extrinsische Gründe für Zufriedenheit und intrinsische für Unzufriedenheit angegeben wurden. In eine ähnliche Richtung weist der Befund von DUNETTE et al. (1967), daß starke interindividuelle Unterschiede in der Zuordnung vorgegebener Faktoren zu Zufriedenheit und Unzufriedenheit bestehen. Nach ihrer Meinung reichen zwei Faktoren zur Erklärung von Zufriedenheit und Unzufriedenheit nicht aus, sondern müssen durch weitere ergänzt werden.

Neben diesen Untersuchungen hat die Überlegung, daß sich die Angabe extrinsischer Gründe für Unzufriedenheit als defensive Strategie interpretieren läßt (z.B. VROOM 1964; WALL, 1973, berichtet signifikante Korrelationen zwischen Defensivität und der Tendenz, für Unzufriedenheit extrinsische Gründe anzugeben), dazu geführt, den Erklärungswert der Zwei-Faktoren-Theorie grundsätzlich in Frage zu stellen und eine stärkere Berücksichtigung individueller Gegebenheiten zu fordern. So vermutet KING (1970), der eine kritische Sichtung der über die Zwei-Faktoren-Theorie vorliegenden Arbeit vorgenommen hat, daß die gefundenen Übereinstimmungen "may merely reflect a similarity of defense mechanism rather than a similarity of determinants of job satisfaction" (S. 30). Einen entsprechenden Revisionsvorschlag hat WOLF (1970) mit seiner "Need-Gratifikation"-Theorie vorgelegt, in der er den Zusammenhang zwischen Aspekten des beruflichen Lebens und der Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit von dem Bedürfnisniveau (im Sinne von MASLOW 1954) abhängig machte. Nach dieser Theorie sind sowohl Zufriedenheit wie Unzufriedenheit auf extrinsische Elemente zurückzuführen, wenn in der Bedürfnishierarchie niedrige Motive

nicht befriedigt sind. Dagegen soll mit zunehmender Befriedigung höherer Bedürfnisse in gleichem Maße Zufriedenheit mehr von intrinsischen Faktoren abhängig werden. NEELEY (1973) konnte diese Annahmen nicht bestätigen. Eine von NEELEY angedeutete Erklärung hierfür bietet die Vernachlässigung situativer Bedingungen und innerer Interaktionen mit Personenmerkmalen, wie sie in alle neueren Motivations-theorien integriert sind. Die beiden im folgenden beschriebenen Ansätze sind noch am ehesten mit kognitiven Theorien der Einstellungs-änderung in Verbindung zu bringen. Der erste dieser Ansätze wird als Gleichheits-(Equity-)Theorie bezeichnet und geht auf ADAMS (1963, 1965) zurück. ADAMS bezeichnet seinen Ansatz als Spezialfall der kognitiven Dissonanztheorie von FESTINGER (1957) und beruft sich gleichzeitig auf HOMANS' (1961) Theorie der sozialen Vergleichsprozesse, insbesondere auf den Begriff der "distributiven Gerechtigkeit". Ungleichheit definiert er folgendermaßen: "Inequity exists for person whenever his perceived job inputs and/or outcomes stand psychologically in an obverse relation to what he perceives or the inputs and/or outcomes of others" (1965, S. 424). Ungleichheit besteht also immer dann, wenn das Verhältnis des Erreichten zu dem erbrachten Einsatz nicht dem einer Vergleichsperson entspricht. Die auf diese Ungleichheit zurückzuführende Diskrepanz tritt somit nicht nur auf "when he is, so to speak, relatively underpaid, but also when he is relatively overpaid" (1965, S. 281). Die Festlegung von Ergebnis und Einsatz der eigenen wie der Vergleichsperson geschieht aufgrund subjektiver Wahrnehmungen und Erwartungen. ADAMS beschreibt verschiedene Möglichkeiten der Diskrepanzreduktion (Änderung des Einsatzes oder der Bewertung des Ergebnisses, Aus-dem-Felde-Gehen, Einflußnahme auf die Vergleichsperson oder Wahl einer anderen Vergleichsperson) und stellt Überlegungen darüber an, unter welchen Bedingungen eine dieser Möglichkeiten am ehesten gewählt wird.

Emotionale Reaktionen gegenüber dem beruflichen Bereich können im Rahmen der "Equity"-Theorie als Indikator für verschiedene Sachverhalte betrachtet werden. Allgemein ist Unzufriedenheit die Folge

1) ADAMS verwendet den Begriff "equity", da er ihm neutraler zu sein scheint als "justice".

von Diskrepanz (1965, S. 296). ADAMS führt aber auch eine Reihe von Beispielen an, in denen Unzufriedenheit als Resultat von Versuchen zur Diskrepanzreduktion interpretiert wird. Verläuft ein solcher Versuch erfolglos, so führt dies zu einer Erhöhung der Unzufriedenheit.

In den Bereich der "Equity"-Theorien ist der Ansatz von KORMAN (1970, 1976) insofern einzuordnen, als auch bei ihm ein Konsistenzmodell zur Erklärung der Einstellung gegenüber dem Beruf herangezogen wird: "All other things being equal, individuals will engage in and find satisfying those behavioral roles which will maximize their sense of cognitive balance or consistency" (1970, S. 32). Während aber bei ADAMS die Diskrepanz auf einen Vergleich zwischen dem Verhältnis von Ergebnis und Einsatz der eigenen Person mit einer Bezugsperson zurückgeführt wird, stellt KORMAN die Konsistenz zwischen Selbstbewertung einerseits und Leistungsergebnissen und bestimmten situativen Gegebenheiten andererseits in den Vordergrund. Selbstbewertung wird dabei definiert als "the extent to which he sees himself as a competent, need-satisfying individual" (1970, S. 32). Die wahrgenommene eigene Kompetenz für eine Aufgabe ergibt sich aus einer allgemeinen, einer aufgabenspezifischen und einer von den sozialen Bedingungen abhängenden Selbstbewertung. Mit letzterem ist gemeint, daß die Selbstbewertung von Bedingungen der beruflichen Umwelt wie zugestandenen Entscheidungsbefugnissen, Aufstiegsmöglichkeiten, Akzeptierung durch Vorgesetzte und Kollegen etc. beeinflußt wird. Ein Individuum wird solche Leistungssituationen aufsuchen und als befriedigend empfinden, die am ehesten mit seiner Selbstbewertung Übereinstimmen.

Berufliche Zufriedenheit (als "the overall level and direction of affect or emotional tone toward one's job and job situation", KORMAN et al. 1977, S. 182) stellt somit keinen an sich erstrebenswerten Zustand dar wie etwa bei HERZBERG et al. und läßt auch keine

direkte Vorhersage von Leistungsverhalten zu. Dies ist nur dann möglich, wenn die Gründe für Zufriedenheit und Unzufriedenheit (nämlich Konsistenz bzw. Inkonsistenz zwischen wahrgenommener eigener Kompetenz und beruflichen Bedingungen) bekannt sind. KORMAN hat zunächst (1970) die Ansicht vertreten, daß Unzufriedenheit bei hoher Selbsteinschätzung vorwiegend durch erhöhte Leistungsanforderungen hervorgerufen wird, während bei niedriger Selbsteinschätzung eher das Gegenteil zu erwarten ist. Entsprechend wird vermutet, daß Situationen, die leistungsmotiviertes, selbstgesteuertes Verhalten zulassen, bei hoher Selbsteinschätzung zu erhöhter Zufriedenheit und im weiteren zu besserer Leistung führen, während bei niedriger Selbsteinschätzung in solchen Situationen Unzufriedenheit und keine Leistungsverbesserung zu erwarten ist. Damit werden sich ständig vergrößernde Leistungsunterschiede zwischen Personen mit hoher und mit niedriger Selbstbewertung postuliert. Diese Vorstellung hat KORMAN später (1976) revidiert, indem er in stärkerem Maße die Änderung der Selbstbewertung in Abhängigkeit von Erfolg und Mißerfolg betonte, wobei die Interpretation eines Ergebnisses als Erfolg oder Mißerfolg subjektiv und in Abhängigkeit von der individuellen Erfolgsgeschichte vorgenommen wird. Damit berücksichtigt er neben der Selbstbewertung subjektive Erfolgserwartungen (wie es etwa GAGNÉ, 1971, für diesen Ansatz gefördert hat) und nähert sich in dieser Hinsicht den Erwartungs-Wert-Theorien an.

Die differenzierteste und am weitesten formalisierte Betrachtung hat die berufliche Zufriedenheit im Rahmen der Erwartungs-Wert-Theorien der Arbeitsmotivation gefunden. Den Prototyp aller Varianten dieser Theoriengruppe stellt das Modell von VROOM (1964) dar. Der bedeutendste Unterschied zur ATKINSON'schen Theorie der Leistungsmotivation besteht darin, daß VROOM (neben einer stärkeren Berücksichtigung sämtlicher in einer Situation wirksam werdender Erwartungen und Valenzen) eine andere Definition der resultierenden Valenz vornimmt. Bei ATKINSON (1964) ist sie das Produkt aus Anreiz und Erwartung. Bei VROOM wird die Valenz eines Ergebnisses mit seiner

kognizierten Instrumentalität im Hinblick auf das Erreichen anderer Ergebnisse multipliziert; die resultierende Valenz ergibt sich aus der Summe der Produkte aller möglichen Ergebnisse. Die resultierende Valenz eines Ergebnisses hängt also davon ab, wie weit es mit anderen Ergebnissen wie Machtzuwachs, soziales Prestige, Selbstbewußtsein etc. in Beziehung gesehen wird und welche Valenz diese Ergebnisse im einzelnen haben.

VROOM hat sich ausführlich mit der beruflichen Zufriedenheit auseinandergesetzt und diese im Sinne einer resultierenden Valenz interpretiert, deren Maximierung das Individuum anstrebt. Es wird sich für jenes Verhalten entscheiden, das zu einem gegebenen Zeitpunkt die größere Valenz besitzt. Von den verschiedenen Ansätzen zur Erweiterung der VROOM'schen Theorie soll hier der von LAWLER (1970, 1971 ; im Anschluß an PORTER und LAWLER 1968) dargestellt werden, da hier die berufliche Zufriedenheit die stärkste Berücksichtigung erfährt und dieses Modell gleichzeitig differenziertere Aussagen über deren Wirkung auf Leistung und Motivation macht als die Theorie von VROOM. Auch bei LAWLER ergibt sich die Stärke der Motivierung aus a) der subjektiven Erwartung und b) dem Produkt aus wahrgenommener Instrumentalität der Ergebnisse und ihrem subjektiven Wert, d.h. der resultierenden Valenz, die LAWLER als Netto-Attraktivität bezeichnet. Wie weit sich die Motivierung (LAWLER spricht meistens von Anstrengung) in Leistung umsetzt, hängt sowohl von der Begabung wie von der bisherigen Erfahrung in ähnlichen Situationen ab. Beide werden in multiplikative Beziehung zur Motivation gesetzt; fehlende Fähigkeiten und Erfahrungen, ebenso Rollenerwartungen (vgl. PORTER u. LAWLER 1968) können also eine Beziehung zwischen Motivation und Leistung unmöglich machen. Die Erfolgserwartung ist ebenfalls von den bisherigen Erfahrungen abhängig, daneben von der Selbstbewertung. Sie ist um so realistischer, d.h. ihr Zusammenhang mit der erbrachten Leistung und den erwarteten Belohnungen ist um so höher, je ausgeprägter die Selbstbewertung ist und je mehr Erfahrungen in ähnlichen Situationen vorliegen. Für die kognizierte Instrumentalität werden zwei sie beeinflussende Variablen genannt. Sie hängt zunächst von

der internalen/externalen Orientierung (im Sinne von ROTTER 1966) ab. Eine interne Person stellt in stärkerem Maße Beziehungen her zwischen der eigenen Leistung und deren Folgen. Weiterhin soll die Instrumentalität von der Regelmäßigkeit und Art der Belohnungen abhängen, die ein Individuum bisher in Verbindung mit einem bestimmten Verhalten erfahren hat.

Die Arbeitszufriedenheit erfährt in diesem Modell eine recht komplexe Betrachtung. Sie kann zunächst als Folge von Leistung angesehen werden. Eine wesentliche Rolle spielt dabei, ob die auf das Verhalten folgenden Belohnungen intrinsisch oder extrinsisch sind. Bei einem Verhalten, das vorwiegend auf einer an extrinsischen Beziehungen wie z.B. Bezahlung oder Beförderung ausgerichteten Motivierung beruht, ist anzunehmen, daß zwischen erbrachter Leistung und Zufriedenheit keine direkte Beziehung besteht. Der Zusammenhang wird vielmehr moderiert durch die Art der Belohnung (Unmittelbarkeit, Stärke etc.) und insbesondere durch Vergleiche der eigenen Leistung und Belohnung mit der von anderen Personen. - Bei intrinsischer Motivierung vermutet LAWLER, daß insgesamt eine stärkere Beziehung zwischen Leistung und Zufriedenheit angenommen werden kann, da sich das Individuum die Belohnungen selbst gibt. .

Arbeitszufriedenheit entsteht nach dieser Beschreibung also aus dem Zusammenwirken von Leistungsverhalten, dessen Folgen und verschiedenen Vergleichsprozessen. LAWLER nimmt aber zusätzlich an, daß die Zufriedenheit wiederum die Leistung beeinflussen kann. Dies ergibt sich daraus, daß die erlebte Zufriedenheit die Valenz des beruflichen Bereiches verändert. In welche Richtung diese Veränderung geht, läßt LAWLER offen. Der zunächst naheliegenden Annahme, daß hohe Zufriedenheit zu hoher Valenz führt und infolgedessen wegen der sich so ergebenden stärkeren Motivierung mit einer besseren Leistung zu rechnen ist, hält er Ergebnisse aus der Lernpsychologie entgegen, nach denen ein befriedigtes Bedürfnis nicht mehr als Motivator wirkt. Demzufolge müßte hohe Zufriedenheit zu einer Verringerung der Motivierung führen.

Die Folgerungen, die LAWLER aus seiner Theorie für eine weitere Be-

schäftigung mit dem Zusammenhang zwischen Leistung und Zufriedenheit zieht, sind deutlich. Da Zufriedenheit kaum etwas aussagt über die Motivation, die zu einem Verhalten geführt hat, müssen in weiteren Untersuchungen stärker als bisher Erfolgserwartung, Valenz und Instrumentalität berücksichtigt werden. Zur Vorhersage von Leistung sind diese Variablen in höherem Maße geeignet als Zufriedenheit. Dies bedeutet nach LAWLER nicht, daß man auf die Erfassung der Zufriedenheit verzichten könnte. Ihre Bedeutung ergibt sich zunächst aus praktischen Überlegungen heraus (sie korreliert u.a. mit Abwesenheit vom Arbeitsplatz und betrieblichem Umsatz). Darüber hinaus dürfte sie längerfristige Vorhersagen in der Veränderung der Arbeitsmotivation ermöglichen..

3. FRAGESTELLUNG

Die im folgenden beschriebene Untersuchung beschäftigt sich mit der Frage nach den Bedingungen für die generelle Einstellung zur Schule im Sinne eines positiven/negativen Gefühls gegenüber dem schulischen Bereich und seinen Anforderungen. Obwohl diese Variable in Zusammenhang gebracht wird mit weiteren Einstellungen gegenüber dem schulischen Bereich, sollen kurz die Gründe genannt werden, die dazu führten, diese Einstellungsdimension in den Vordergrund zu stellen. Verschiedentlich wurden Einwendungen gegen ihre Verwendung vorgebracht (z.B. FEND 1972, WILLIAMS 1970), wobei vorwiegend damit argumentiert wird, daß es sich hier um eine wenig aussagekräftige, weil zu allgemeine Dimension handelt, die zudem vorwiegend einen emotionalen Einstellungsaspekt erfaßt. Vorab schien uns die Frage danach, ob ein Kind gern oder ungern zur Schule geht, wegen der Häufigkeit interessant, mit der sie gestellt wird. Für viele Eltern und Verwandte scheint sie eine Schlüsselfrage zu sein, deren negative Beantwortung zu unterschiedlichen Erklärungsansätzen und Vermutungen Anlaß gibt. Von größerem Gewicht ist allerdings, daß es sich bei der generellen Einstellung zur Schule um die Variable handelt, die am häufigsten Verwendung gefunden hat, wenn es um die Erfassung der Orientierung gegenüber der Schule ging, und die über die verschiedenen Erhebungsinstrumente hinweg die größte Ähnlichkeit im Hinblick auf die verwendeten Items aufweist (vgl. Abschnitt 1). Insofern scheint es vertretbar, die zu dieser Skala vorliegenden Ergebnisse miteinander in Beziehung zu bringen und zur eigenen Hypothesenbildung heranzuziehen. Bei anderen Variablen die zur Erfassung der Orientierung zur Schule eingesetzt wurden, ist dies in weitaus geringerem Maße gegeben. Der Vorteil, Hinweise auf die Konstruktvalidität der generellen Einstellung zur Schule zu haben, läßt es gerechtfertigt erscheinen, auf eine weitere Spezifizierung zu verzichten.

Da die verschiedenen Fragestellungen in den späteren Abschnitten jeweils gesondert begründet werden, können wir uns hier darauf be-

schränken, den Rahmen anzugeben, in dem sich die Arbeit bewegt. Einen Schwerpunkt bildet die Beschäftigung mit der Beziehung zwischen Schulleistung und der generellen Einstellung zur Schule. Es wurde besonders in der Einleitung versucht deutlich zu machen, daß die meisten der hierzu vorliegenden Arbeiten deshalb als wenig aussagekräftig bezeichnet werden müssen, weil sie bisher nur unzureichend weitere Variablen berücksichtigt haben, von denen eine Moderierung dieses Zusammenhangs erwartet werden kann.

In der vorliegenden Untersuchung werden Schulnoten als kumulativer Indikator für Erfolgsrückmeldungen auf Leistungsverhalten betrachtet und ihr Einfluß auf die Einstellung zur Schule unter Berücksichtigung individueller Differenzen in verschiedenen ausgewählten Variablen geprüft. Die Auswahl dieser Variablen geschah in loser Anlehnung an die Soziale Lerntheorie ROTTERs. Es wird vermutet, daß Unterschiede in der Erwartung von schulischem Mißerfolg und in der Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit den Einfluß der Schulleistung auf die Einstellung zur Schule moderieren.

Es konnte verschiedentlich gezeigt werden, daß das Reagieren auf Erfolg und Mißerfolg z.T. von der internalen/externalen Orientierung (locus of control) abhängt. Ebenso werden gewöhnlich Beziehungen zwischen Internalität/Externalität und Schulleistung gefunden. Von daher stellt sich die Frage, ob die Tendenz, sich positiv oder negativ gegenüber der Schule zu äußern, eine Funktion der externalen oder internalen Zuschreibung von Erfolg und Mißerfolg ist. Zusätzlich sollen weitere Hypothesen geprüft werden, die sich aus der Sozialen Lerntheorie im Hinblick auf das Zusammenwirken von spezifischen und generalisierten Erwartungen ergeben.

Eine Reihe von Untersuchungen und ebenso Plausibilitätsgründe sprechen dafür, daß sich die Einstellung zur Schule nicht ausschließlich auf leistungsbezogene Variablen im engeren Sinne zurückführen läßt. So ergibt sich daraus, daß die Äußerung von negativen Einstellungen gegenüber der Schule in der Regel ein Abweichen von durch

Eltern und Lehrer gewünschten Verhalten einschließt, die Frage, ob die Einstellung zur Schule Ausdruck von Konformität ist. Dem wurde dadurch Rechnung getragen, daß in die vorliegende Untersuchung eine Skala "Lehrerabhängigkeit" aufgenommen wurde, die die Akzeptierung auch restriktiven Normen erfaßt und die auf ihren Zusammenhang mit der Einstellung zur Schule geprüft werden soll. Für einen solchen Zusammenhang bieten sich zwei Erklärungsmöglichkeiten an, die sich allerdings nicht notwendigerweise gegenseitig ausschließen müssen:

- a) Lehrerabhängigkeit korreliert mit Einstellung zur Schule, ist aber ihrerseits eine Reaktion auf schulischen Erfolg oder Mißerfolg;
- b) zwischen Lehrerabhängigkeit und Einstellung zur Schule besteht ein von der Schulleistung unabhängiger Zusammenhang.

Dies würde bedeuten, daß Einstellung zur Schule z.T. Ausdruck einer Leistungsunabhängigen Werthaltung ist.

Zusätzlich soll einer weiteren Frage nachgegangen werden, nämlich der, ob es sich bei Lehrerabhängigkeit um eine schulspezifische Einstellungsdimension handelt oder ob sie auf eine ebensolche Abhängigkeit von den Eltern zurückgeführt und damit als von den schulischen Bedingungen relativ unabhängig betrachtet werden kann. Von hieraus ergeben sich möglicherweise Hinweise auf eine von schulischen Erfolgen und Mißerfolgen relativ unabhängige Verursachung der Einstellung zur Schule.

In der gleichen Weise sollen weitere schulische und außerschulische Einflüsse im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Einstellung zur Schule geprüft werden, wobei die Schulleistung in begründeten Fällen kontrolliert wird. Von der häuslichen Umwelt werden neben dem sozioökonomischen Status Art und Umfang der elterlichen Einflußnahme auf das Hausaufgabenmachen berücksichtigt. Dabei wird davon ausgegangen, daß die Hausaufgaben am ehesten eine Verbindung zwischen schulischem und häuslichen Bereich darstellen und das von

den Schülern perzipierte elterliche Engagement sich auf die Einstellung zur Schule auswirken kann, und zwar nicht nur nach der Stärke des ausgeübten Leistungsdrucks oder der Hilfe, sondern auch im Hinblick auf die Gründe, die zu dem elterlichen Eingreifen führen. In gleicher Weise soll der Einfluß der mütterlichen Berufstätigkeit untersucht werden.

Es liegt nahe zu fragen, welche Beziehungen zwischen der Akzeptierung oder Ablehnung durch die Klassenkameraden, wie sie sich in soziometrischen Angaben widerspiegelt, und der Einstellung zur Schule bestehen. Neben den objektiven soziometrischen Daten soll gleichzeitig das von den Schülern perzipierte Auskommen mit der Klasse erfaßt werden. Die Einführung dieser Variablen geschieht, um Hinweise darauf zu erhalten, in welchem Maße sich die soziometrischen Beziehungen auf eine spezifische (Auskommen mit der Klasse) und die allgemeine Einstellung zur Schule auswirken. Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, ob sich Unterschiede in der Einstellung zur Schule in der Schülerbeurteilung durch den Lehrer repräsentieren und ob sich Beziehungen zu einigen ausgewählten Verhaltenskorrelaten nachweisen lassen.

4. UNTERSUCHUNGSSTICHPROBE, DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG UND OBERBLICK ÜBER DIE EINGESETZTEN VERFAHREN

Die Datenerhebung wurde in den Monaten Januar und Februar 1974 an Hauptschulen in Wagen durchgeführt. Insgesamt waren 7 Schulen beteiligt. Von jeder Schule wurden zwei 7.Klassen in die Erhebung einbezogen. Die Gesamtstichprobe umfaßt 416 Kinder, davon 202 Mädchen und 214 Jungen.

Die Erhebungen in den einzelnen Klassen wurden von zwei Personen vorgenommen, einem Diplom-Psychologen und einer Pädagogik-Studentin. Lehrer waren nicht anwesend. Die Dauer der Bearbeitung der Fragebögen lag zwischen 1 und 1 1/2 Zeitstunden. Die verwendeten Verfahren waren zu zwei Fragebögen zusammengeheftet; nach dem Bearbeiten des ersten wurde eine kurze Pause eingelegt.

Die Kinder wurden darüber informiert, daß es sich um eine wissenschaftliche Untersuchung handelt. Es wurde folgende Instruktion gegeben, die sich auf dem Deckblatt des ersten Fragebogens befand und von einem der Kinder laut vorgelesen wurde: "Auf den folgenden Seiten findest Du Sätze, die meistens irgendwie mit der Schule zu tun haben. Wir bitten Dich, Dein persönliches Urteil abzugeben, ob ein bestimmter Satz auf Dich zutrifft oder nicht. Wie man das macht, wird Dir jetzt an der Tafel erklärt." (Es folgte eine Erklärung zur Verwendung der abgestuften Antwortmöglichkeiten.)

"Es kann einmal vorkommen, daß Du Dich nicht sofort entscheiden kannst, wo Du Dein Kreuzchen hinsetzen sollst. Richte Dich dann nach Deinem ersten Eindruck und überlege nicht lange. Es gibt keine falschen Antworten!

Du kannst so antworten, wie Du denkst und fühlst. Niemand, den Du kennst, wird Deine Antworten zu sehen bekommen.

Bitte lasse keinen Satz aus!"

Die verwendeten Verfahren wurden in folgender Reihenfolge eingesetzt¹⁾:

Fragebogen I

1. Fragebogen über Einstellungen zum schulischen Bereich. Es waren vier abgestufte Antwortmöglichkeiten vorgesehen, deren Verwendung den Kindern an der Tafel ausführlich erklärt wurde. Der Fragebogen bestand aus 51 Items.
2. Dieser Fragebogen enthielt zusätzlich und nach Zufall eingefügt 12 Items einer Skala "Elternzentriertheit".
3. Daranschlossen sich z.T. offene Fragen an, die sich mit dem schulischen und außerschulischen Lebensbereich der Schüler beschäftigen. Mit dem Bearbeiten dieser Fragen wurde erst begonnen, wenn alle Kinder den vorausgehenden Einstellungsfragebogen bearbeitet hatten.

Fragebogen II

4. Semantische Differentiale mit 20 Eigenschaftspaaren, in denen die Kinder vier Begriffe einstuften. Von diesen Begriffen wird in der vorliegenden Arbeit nur einer ("Wie ich selbst meistens bin...") verwendet. Das Bearbeiten dieses Verfahrens wurde ebenfalls ausführlich an der Tafel erläutert.
5. Eine revidierte Form des IAR-Fragebogens von CRANDALL et al. (1965), die aus 20 Alternativ-Antwortaufgaben besteht.
6. Kinder-Angst-Test (K-A-T) von THURNER u. TENNES (1969).
7. Am Schluß der Erhebung stand ein soziometrisches Verfahren.

Weiter wurden die Klassenlehrer der beteiligten Klassen gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Mit ihm sollten vornehmlich Beurteilungen der Kinder nach Leistungs- und Begabungsmerkmalen

1) Eine genaue Beschreibung dieser Verfahren erfolgt, wenn das jeweilige Verfahren in den späteren Teilen der Arbeit eingeführt wird.

erfaßt werden, daneben aber auch Auffälligkeiten und besondere häusliche Verhältnisse der Kinder sowie weitere Angaben über Differenzierungsmaßnahmen, Notengebung etc., die in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt werden. Von 14 Lehrern schickten 9 diesen Fragebogen zurück.

5. BEZIEHUNGEN ZWISCHEN POSITIVER/NEGATIVER EINSTELLUNG ZUR SCHULE UND SCHULLEISTUNG

Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über Ergebnisse von Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Schule und der Schulleistung beschäftigt haben. Unberücksichtigt bleiben solche Arbeiten, die nicht die Einstellung zur Schule, sondern einzelne Aspekte wie z.B. die Einstellung zum Lehrer oder zur Klasse erfaßt haben.

BARKER LUNN (1967, 1969a,b, 1972) setzte sich aus 10 Skalen von je 6 bis 10 Items bestehenden Fragebogen bei Schülern im Alter von 9 bis 11 Jahren im Rahmen einer Untersuchung über Effekte von Streaming ein. Die aus 6 Items bestehende GUTTMAN-Skala "Attitude to School" ergab mit Leistungstests in verschiedenen Fächern und Einschätzung der Rechen- und Lesefähigkeit durch Eltern und Lehrer Korrelationen zwischen .13 und .23, die sehr signifikant waren. Denselben Fragebogen verwendeten BERK et al. (1970) bei einer Untersuchung an 787 Schülern der 4. und 5. Klasse. Wenn die restlichen 9 Skalen auspartialisiert wurden, fand sich zwischen dem Ergebnis eines Intelligenztests und der Skala "Attitude to School" eine bei 5 % signifikante partielle Korrelation von .10, und zwar so, daß begabtere Kinder eine positivere Einstellung hatten.

BRODIE (1964) wählte mit Hilfe der Student-Extrem-Point (extremes) J. JACKSON, (1962) aus 600 Schülern der 11. Klasse zwei Extremgruppen von je etwa 45 Personen aus. Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in einem aus 8 Untertests bestehenden Leistungstest waren niedrig, aber signifikant. Die mit der Schule zufriedene Extremgruppe hatte bessere Leistungswerte. In die gleiche Richtung gehen die Ergebnisse von EPSTEIN und McPARTLAND (1976). Der Gesamtwert des von ihnen entwickelten Fragebogens Quality of School Life (QSL), der aus den Dimensionen "Zufriedenheit mit der Schule im allgemeinen", "Arbeitseinsatz" und "Einstellung zu den Lehrern" besteht, ergab mit Noten eine Korrelation von .217, und mit

verschiedenen Schulleistungstests eine solche von .141. Die Stichprobe bestand aus über 2000 Schülern der Klassen 7, 9 und 12. Der signifikante Unterschied zwischen den beiden Korrelationskoeffizienten läßt sich darauf zurückführen, daß die Einstellung zur Schule unmittelbarer erlebt wurde als das Ergebnis einer Leistungsmessung.

MILLER (1957) setzte zur Gewinnung eines Maßes für die allgemeine Einstellung zur Schule drei eher informelle Verfahren ein. Die Leistung erfaßte sie mit Hilfe des Stanford Arithmetic and Stanford Reading Tests sowie einem mittleren Notenwert. Bei 92 Schülern der 8. Klasse fand sie niedrige Beziehungen. Dabei waren die Korrelationen zwischen den Einstellungsmaßen und den Noten höher (und z.T. signifikant) als zwischen den Einstellungsmaßen und den Ergebnissen der Leistungstests. MARSHBANKS (1961) setzte den Fragebogen von BARKER LUND auf eine modifizierte Art ein. Er rechnete über alle Items des Fragebogens eine Faktorenanalyse und erhielt einen charakteristischen ersten Faktor. Die Faktorwerte dieses Faktors bildeten das Maß für die positive/negative Einstellung zur Schule. Bei fast 400 12jährigen Schülern fanden sich Korrelationen mit Schulleistungstests in 9 Fächern zwischen .31 und .42. MILLER und MILLER (1974) verwendeten einen aus 45 Items bestehenden Fragebogen, der die Einstellungen zur Arbeit in der Schule, zu den Lehrern und zur Schule im allgemeinen erfaßte. Bei 180 schwachen Viertklässlern aus ungünstigen Verhältnissen fanden sich zwischen dem Gesamtscore dieses Fragebogens und den Noten aus Lesen und Mathematik des Stanford Achievement Tests Korrelationen von .46 und .38. Die Versuchsgemeinschaft von MILLER (1970) waren 409 Schüler der oberen Klassen der Primarstufe. Ein Gesamtwert aus den Ergebnissen je eines Verbal-, Englisch- und Rechnentests korrelierte signifikant mit Faktorwerten des Faktors "positive orientation to school" des von ihm entwickelten Fragebogens. Auch in der Untersuchung von WILLIAMS (1970) zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen Schulleistung und Einstellung zur Schule. Von 1818 Schülern aus

4 High Schools wählte er Extremgruppen mit positiver und negativer Einstellung zur Schule aus, wobei er die "Attitude Toward School"-Skala aus dem California Study Methods Survey verwendete. Die Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen in den Ergebnissen eines Lese- und eines Mathematiktests sowie einem mittleren Notenwert waren hochsignifikant. Auch MITCHELL und SHEPHERD(1967) fanden einen in die gleiche Richtung gehenden Zusammenhang. Allerdings erfaßten sie die Einstellung der Kinder zur Schule indirekt über eine schriftliche Befragung der Eltern.

Neben diesen Befunden gibt es auch einige Untersuchungen, deren Ergebnisse gegen einen Zusammenhang zwischen Einstellung zur Schule und Schulleistung sprechen: So fand GILES (1970) bei Sonderschülern und Schülern der 4., 5. und 6.Klasse keinen Zusammenhang zwischen Einstellungen und Noten. JACKSON und GETZELS (1959) verwendeten zur Erfassung der Einstellung die von ihnen entwickelte Student Opinion Poll, einen aus 60 Items bestehenden Fragebogen, der die Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Schule erfassen soll. Die Untersuchung wurde an Schülern verschiedener Klassen einer Privatschule durchgeführt. Aus 531 Schülern wurden, nach ihrer Einstellung zur Schule, je 40 Schüler umfassende Extremgruppen ausgewählt, denen zu gleichen Teilen Jungen und Mädchen angehörten. Die beiden Gruppen unterschieden sich weder in verschiedenen standardisierten Schulleistungstests noch in Intelligenztests. In einer weiteren Untersuchung mit einer gekürzten und verbesserten Form der Student Opinion Poll, durchgeführt an fast 300 Kindern aus 6.Klassen, die vorwiegend aus der weißen Arbeiterschicht stammten, fanden sich ebenfalls keine Zusammenhänge (JACKSON u. LAHADERNE, 1967). Dieses Ergebnis wurde dadurch abgesichert, daß neben der Student Opinion Poll ein weiteres Verfahren zur Erfassung der Einstellung zur Schule eingesetzt wurde, und zwar der Michigan Student Questionnaire (FLANDERS, 1965). Auch bei diesem Verfahren fanden sich keine Zusammenhänge zu Noten in verschiedenen Fächern und den Ergeb-

nissen verschiedener Leistungstests; die höchste Korrelation betrug .08. VIKAINEN (1968) fand zwischen einem aus 40 Items bestehenden Fragebogen zur Erfassung der Einstellung zur Schule und zum Lehrer nichtsignifikante Korrelationen zwischen .02 und .26 für einzelne 4.Klassen.

KNIEL und MITZLAFF (1974) setzten in einer deutschen Untersuchung eine Bearbeitung des Fragebogens von FILL (1956) ein. Bei 12-15jährigen Hauptschülern bestanden keine Beziehungen zwischen diesem Verfahren und den Noten.

Nur in einer Untersuchung fanden sich Hinweise auf eine positivere Einstellung schlechter Schüler zur Schule. GREENBERG et al. (1965) ließen 115 Negerkinder aus schlechtem Einzugsgebiet, die die 4.Klasse besuchten, für 13 Begriffe je ein Polaritätsprofil ausfüllen, das die Skalen Evaluation und Potenz enthielt. Die Schüler wurden nach ihrer Leistung in einem Lesetest in drei Gruppen eingeteilt. Insgesamt schien bei der untersuchten Gruppe eine Tendenz zu bestehen, mit abnehmender Leistung Begriffe mit hohem sozialen Wert positiver zu bewerten. Auf der Skala Evaluation war diese Beziehung bei den Begriffen Mutter und Schule signifikant.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß Veröffentlichungen, in denen eine signifikante Beziehung zwischen Einstellung zur Schule und Schulleistung berichtet wird, bei weitem überwiegen. Was die abweichenden Untersuchungen betrifft, so gehen die Befunde von VIKAINEN in die erwartete Richtung, sind allerdings wegen der geringen Anzahl nicht signifikant. JACKSON und GETZELS (1959) wurde verschiedentlich der Vorwurf gemacht (z.B. WILLIAMS, 1970), bei dem von ihnen gefundenen Ergebnis handele es sich um ein Stichprobenartefakt. Dagegen spricht allerdings die Replikation dieses Ergebnisses in der Untersuchung von JACKSON und LAHADERNE (1967). Von JACKSON (1968) wird eine weitere Arbeit zitiert, in der ebenfalls kein Zusammenhang zwischen Schulleistung und Einstellung zur Schule festgestellt wurde. Aber auch in dieser Unter-

suchung wurde die Student Opinion Poll eingesetzt, so daß es naheliegt, die in diesen Untersuchungen nicht gefundene Beziehung auf das zur Erfassung der Einstellung verwendete Verfahren zurückzuführen.

Von den hier berichteten Ergebnissen her erwarten wir eine signifikante Beziehung zwischen der positiven/negativen Einstellung zur Schule und der Schulleistung. Was die Größe des Zusammenhangs angeht, so lassen sich hier nur schwer Aussagen machen, zum einen deshalb, weil Untersuchungen, die eine Abschätzung der Größe des Zusammenhangs zulassen, sehr verschiedene Stichproben verwendeten und sich ebenso verschiedener Verfahren zur Erfassung der Einstellung wie der Schulleistung bedienten. Zieht man als Leistungsmaß Noten heran, so ist mit einer höheren Korrelation zu rechnen (EPSTEIN und McPARTLAND, 1976, MALPASS, 1953). Die höchsten Korrelationen werden von MEIER und McDANIEL (1974) berichtet. Sie liegen bei .40 .

Die Autoren verwendeten allerdings einen Gesamtscore aus Einstellungen zur Arbeit in der Schule, zu Lehrern und zur Schule im allgemeinen, so daß von daher mit höheren Werten zu rechnen ist.

5.1. Geschlechtsunterschiede

In den Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Leistung und Einstellung zur Schule beschäftigen, ist das Geschlecht der Schüler die am häufigsten miterhobene Variable. Meistens wird von der Erwartung ausgegangen, daß Mädchen eine positivere Einstellung zur Schule haben als Jungen.

Bestätigung fand diese Annahme in den schon genannten Arbeiten von BARKER LUNN (1969a, 1969b, 1972) und von BERK et al. (1970). FITT (1956) erfaßte die Einstellung zur Schule bei je 140 Mädchen und Jungen aus verschiedenen Klassen mit Hilfe einer aus 30 Items bestehenden Likert-Skala. In allen Klassen-

stufen hatten die Mädchen positivere Einstellungen. Zum gleichen Ergebnis kam JOHANNESSON (1971) bei etwa 1000 Kindern der Klassen 6 bis 8. Gegenüber den Jungen hatten die Mädchen auf allen drei Skalen seines faktorenanalytisch konstruierten Fragebogens (Einstellung zu Lehrern, zu Gleichaltrigen, zur Schulsituation im allgemeinen) positivere Einstellungen. SCHWEGE JOSEPHINA (1952) wertete aus dem School Attitude-Questionnaire von TENENBAUM (1941) für je 20 Schüler der Klassen 5 bis 8 lediglich zwei "forced choice"-Items mit je 6 Alternativen aus, "I like school" und "I do not like school", und stellte Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen fest. NEALE und PROSHEN (1967) ließen für eine Reihe verschiedener, mit der Schule zusammenhängender Begriffe (my teacher, my school building, my classroom, my school books) von 350 Kindern der Klassen 4, 5 und 6 Polaritätsprofile ausfüllen und berechneten einen Faktor Evaluation. In getrennten Varianzanalysen für jeden Begriff über das Geschlecht ergaben sich signifikante bis sehr signifikante Unterschiede.

Bei 3 weiteren Arbeiten werden die Geschlechtsunterschiede in der Einstellung zum schulischen Bereich nicht auf Signifikanz geprüft. Die angeführten Daten erlaubten allerdings eine nachträgliche Berechnung. So sind die von MARJORIBANKS (1976) angegebenen Mittelwerte für Jungen und Mädchen bei einseitiger Fragestellung auf dem 5%-Niveau signifikant unterschieden ($t = 3.7$, $df = 343$). REMMERS und RALLER (1967) fragten 2500 Kinder der 9. bis 12. Klasse danach, ob sie gerne zur Schule gehen. Insgesamt antworteten 79 % mit Ja. Bei den Jungen waren es 80 % und bei den Mädchen 75 %, ein Unterschied, der bei 1 % signifikant ist ($\chi^2 = 9.01$, $df = 1$). TENENBAUM (1944) bildete mit Hilfe eines eigenen Fragebogens und freier Aufsätze bei 639 Schülern der 6. und 7. Klasse drei Gruppen entsprechend ihrer mehr oder weniger positiven Einstellung zur Schule. Die nachgeholte entscheidungstatistische Überprüfung ergab einen sehr signifikanten Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ($\chi^2 = 28.43$; $df = 2$).

Auch WISENTHAL (1965) berichtet positivere Einstellungen bei Mädchen. Allerdings hebt sich diese Untersuchung von den bisher zitierten dadurch ab, daß WISENTHAL die Einstellung der Schüler durch die Lehrer einschätzen ließ.

Die positivere Einstellung von Mädchen zur Schule findet sich nicht durchgängig. So stellten etwa GILES (1970), GREENBERG et al. (1965), JACKSON u. GETZELS (1959), JACKSON u. LAHADERNE (1967) keine Geschlechtsunterschiede fest. Zum gleichen Ergebnis kamen KNIVETON (1969) bei Kindern im Alter von 14 bis 15 Jahren und THOMAS u. YAMAMOTO (1971) bei insgesamt 900 Schülern und Schülerinnen der Klassen 6 bis 8 aus Schulen mit unterschiedlicher rassistischer Zusammensetzung. KNIVETON verwendete eine GUTTMAN-Skala "Liking for school", THOMAS und YAMAMOTO ein Polaritätenprofil. NEALE und MILLER (1972) setzten bei etwa 300 Studenten im 1. Studienjahr ebenfalls ein semantisches Differential ein und ließen den Begriff "Schule" einordnen. Wurden Studentinnen und Studenten aus Koedukationsschulen verglichen, so hatten die Studentinnen eine positivere Einstellung zur Schule; bei Studenten aus getrenntgeschlechtlichen Schulen kehrte sich dieses Verhältnis um.

Insgesamt spricht die größere Zahl von Untersuchungen für eine positivere Einstellung zur Schule bei Mädchen. Es liegt zunächst nahe, diesen Befund in Verbindung zu bringen mit Geschlechtsrollenverhalten und die positivere Einstellung der Mädchen als Ausdruck eines stärkeren Affiliationsbedürfnisses zu interpretieren. Allerdings erscheint dieser Schluß dann voreilig, wenn man in Betracht zieht, daß Mädchen auch die besseren Schulleistungen haben. So meinen BROWN u. HOLTZMAN (1967), daß Mädchen positivere Einstellungen zur Schule haben, sofern sie bessere Noten als Jungen bekommen und betrachten damit die Geschlechtsunterschiede als ein durch Notenunterschiede bedingtes Artefakt.

Ein weiteres Problem stellt sich im Hinblick auf die Höhe des Zusammenhangs zwischen Leistung und Einstellung zur Schule bei Jungen und Mädchen. In der Regel findet sich bei Mädchen bei der Verwendung von nichtkognitiven Variablen als Prädiktor für die Schulleistung der größere Anteil an aufgeklärter Varianz (LAVIN 1967, KHAN 1969, SCHMUCK u. van EGMONT 1965). Die wenigen Untersuchungen, die sich mit der Größe des Zusammenhangs zwischen Einstellung zur Schule und Schulleistung bei Jungen und Mädchen beschäftigt haben, kommen zu recht widersprüchlichen Ergebnissen. JACKSON und GETZELS (1959) fanden auch hier keine Unterschiede. MILLER (1970) gibt eine Korrelation von .29 für Jungen und eine solche für Mädchen von .18 an, ohne eine Aussage über die Bedeutsamkeit dieses Unterschieds zu machen. MITCHELL und SHEPHERD (1967), die je 3 Untergruppen nach Schulleistung und dem Grad der positiven Einstellung zur Schule bildeten, führen Daten an, die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im Hinblick auf Zusammenhang von Leistung und Einstellung erkennen lassen. Eine weitergehende Interpretation, der von den Autoren gemachten Angaben ist nur schwer möglich, unter anderem auch wegen der bereits erwähnten Art der Datenerhebung. Die Ergebnisse von BRODIE (1964) weisen auf eine Interaktion hin. In der Gruppe mit negativen Einstellungen haben Mädchen schlechtere Leistungen als Jungen; in der Gruppe mit positiven Einstellungen hatten Mädchen bessere Leistungen als Jungen. Der Leistungsunterschied zwischen den beiden Einstellungsgruppen war allerdings nur bei den Mädchen signifikant. Dieses Ergebnis könnte auch auf einen stärkeren Zusammenhang zwischen Leistung und Einstellung bei Mädchen hinweisen. VIKAINEN (1968) berechnet für Mädchen und Jungen getrennt und für einzelne Klassen Korrelationen zwischen Einstellungen und Schulnoten. Die resultierenden Korrelationskoeffizienten sind nicht interpretierbar; sie unterscheiden sich von Klasse zu Klasse nicht nur in der Höhe, sondern auch in der Richtung. MARJORIBANKS (1976) untersucht den Zusammenhang zwischen Leistung in einzelnen Fächern und der Einstellung zur Schule. Es finden sich, allerdings nicht systematisch und durchgehend, Unterschiede zwischen den für Jungen und Mädchen getrennt

durchgeführten Regressionsanalysen. So besteht z.B. bei Jungen ein Zusammenhang zwischen Mathematikleistung und Einstellungen, nicht aber bei Mädchen. Umgekehrt verhält es sich bei den Englisch- und Physikleistungen, bei denen nur für Mädchen signifikante Beziehungen zu der Einstellung festgestellt werden konnten.

Die hier berichteten Geschlechtsunterschiede in der Einstellung zur Schule haben uns veranlaßt, die Mehrzahl der in den folgenden Teilen beschriebenen Analysen getrennt für Jungen und Mädchen durchzuführen.

5.2. Verfahren zur Erfassung der Einstellung zur Schule und der Schulleistung

Die Skala Einstellung zur Schule des bereits kurz beschriebenen Einstellungsfragebogens besteht aus 10 Items. Sie wurde in Anlehnung an die Fragebögen von BARKER LUNN(1967) und JOHANNESSEN (1966) von uns für den speziellen Untersuchungszweck adaptiert und weiterentwickelt. Die Items verlangen den Kindern zum einen Teil allgemein positive oder negative Einstellungen ab, zum anderen Teil enthalten sie Feststellungen, die sich auf das Vermeiden schulischer Anforderungen beziehen.

Wie alle Skalen des Einstellungsfragebogens wurde auch diese als Likert-Skala behandelt (EDWARDS, 1957, S. 150 ff). Die Trennschärfekoeffizienten (punktbiseriale Korrelationen) sind zusammen mit den Items in Tabelle 1 aufgeführt.

Einem hohen Wert auf dieser Skala entspricht eine negative Einstellung.

Tab. 1 : Items und Trennschärfekoeffizienten der Skala "Einstellung zur Schule"

	TI 1)
Es macht mir Freude, zur Schule zu gehen	.61
Ich freue mich immer, wenn eine Stunde ausfällt	.61
Ich würde am liebsten nicht mehr zur Schule gehen, wenn das möglich wäre	.61
Wenn es sich machen läßt, drücke ich mich ganz gerne einmal vor den Hausaufgaben	.55
Wenn ich einmal nicht zur Schule gehen muß, fühle ich mich viel wohler	.55
Wenn eine Schulstunde anfängt, warte ich darauf, daß es bald klingelt	.55
Gewöhnlich gehe ich gern zur Schule	.53
Ich arbeite für die Schule meistens nur so viel wie nötig ist.	.47
In den Ferien denke ich ungern an die Schule	.38
Die Schule läßt einem keine Zeit das zu tun, zu was man Lust hat	.35

Die interne Konsistenz, berechnet nach HOYT (1941), beträgt $R = .71$. Die im Anhang beigefügte Faktorenanalyse über den Einstellungsfragebogen zeigt, daß die Items der Skala bis auf eine Ausnahme auf einem Faktor laden (vgl. Anhang 1).²

Zur Erfassung der Schulleistung wurden die Kinder gebeten, die Noten des letzten Zeugnisses in den Fächern Englisch, Mathematik, Physik, Rechtschreiben und Sport anzugeben. Zur Schätzung der Zuverlässigkeit dieser Angaben wurden für zwei Klassen von den Lehrern die tatsächlichen Zeugnisnoten erbeten. Bei 69 Kindern stimmten die Angaben mit den Zeugnisnoten folgendermaßen überein: In Englisch zu 86 %, in Mathematik zu 85 %, in Physik zu 81 %, in Rechtschreiben zu 71 % und in Sport zu 79 %. Stimmten die Angaben der Kinder nicht mit den Zeugnisnoten überein, so waren die Abweichungen fast nie größer als eine Notenstufe.

1) Berechnet nach Vereinheitlichung der Antwortrichtung.

2) Diese und die im folgenden erwähnten Faktorenanalysen wurden mit dem Programm Po80 von HODAPP (1971) gerechnet.

Die Verteilung der Noten in den einzelnen Fächern ist in Anhang 2 aufgeführt. Unterschiede in den Leistungen von Jungen und Mädchen fanden sich für die Fächer Englisch und Rechtschreiben ($\chi^2 = 54.254$, $df = 4$, $p < 1\%$; $\chi^2 = 39.272$, $df = 4$, $p < 1\%$).

5.3. Ergebnisse

Getrennt für die Gesamtstichprobe, Jungen und Mädchen wurden zunächst die einfachen Korrelationen zwischen den Zeugnisnoten in den fünf Fächern und der Einstellung zur Schule berechnet.¹⁾ Der Zusammenhang ist zwar für die Gesamtstichprobe bei allen Fächern signifikant, allerdings nicht hoch.

Tab. 2 : Korrelationen zwischen Einstellung zur Schule und Noten.

	Korrelationen mit Noten			Korrelationen mit klassenweise in T-Werte transformierten Noten		
	♀ N=262	♂ N=214	ges. N=416	♀ N=62	♂ N=214	ges. N=416
Englisch	.291 ⁺⁺	.045	.230 ⁺⁺	.272 ⁺⁺	.036	.210 ⁺⁺
Mathematik	.216 ⁺⁺	.082	.152 ⁺⁺	.167 ⁺⁺	.045	.106 ⁺
Physik	.098	.242 ⁺⁺	.172 ⁺⁺	.152 ⁺	.246 ⁺⁺	.198 ⁺⁺
Rechtschr.	.123	.090	.167 ⁺⁺	.153 ⁺	.092	.176 ⁺⁺
Sport	.087	.104	.115 ⁺	.078	.059	.087

+ = $p < 5\%$, ++ = $p < 1\%$

1) Zum Problem des Skalenniveaus und der Verteilung von Schulnoten sowie der sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Verwendung parametrischer oder nicht-parametrischer Verfahren vgl. GASCH (1971, S. 84 f.).

Da sich die Notengebung in den Klassen sowohl in der Ausnutzung der Notenskala durch die Lehrer wie der Strenge der Zensur und zusätzlich nach dem jeweiligen Unterrichtsfach unterscheidet, besteht die Möglichkeit, daß die Einstellung zur Schule außer durch Zensuren auch durch schulklassen- und fachspezifischen Gegebenheiten beeinflusst wird. Daher wurden nach Klasse und Fach getrennt T-Wert-Transformierungen der Noten vorgenommen. Mit diesen T-Werten wurden ebenfalls Korrelationen zwischen Fächern und Einstellung zur Schule gerechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 hinzugefügt. Die Gegenüberstellung zeigt, daß sich die Korrelationen durch die Transformierung nur unwesentlich und in keinem Fall signifikant ändern. Es wurde daher auf eine weitere Verwendung der T-Werte verzichtet.

Wiederum getrennt für die Gesamtstichprobe und Jungen und Mädchen wurden multiple Regressionsanalysen berechnet mit den 5 Noten als unabhängigen und der Einstellung zur Schule als abhängiger Variable (vgl. Tab. 3). Die multiple Korrelationskoeffizienten sind geringfügig höher als die größte einfache Korrelation zwischen Fachnote und Einstellung zur Schule.

Aus Gründen der rechnerischen Vereinfachung soll in den folgenden Teilen der Arbeit als Leistungsmaß vorwiegend die Summe der Fachnoten Englisch, Mathematik, Physik und Rechtschreiben verwendet werden.¹ Die Korrelationen dieser Notensumme mit der Einstellung zur Schule betragen $r = .252$ ($p < 1\%$) für die Gesamtstichprobe, $r = .241$ ($p < 1\%$) für Mädchen und $r = .161$ ($p < 5\%$) für Jungen.

Wie erwartet haben Mädchen eine signifikant positivere Einstellung zur Schule als Jungen ($\bar{x} = 12.912$, $s = 4.295$; $\bar{x} = 14.982$, $s = 4.282$; $t = 4.873$, $df = 414$, $p < 1\%$). Im Hinblick auf die Korrelationen zwischen den Fachnoten und der Einstellung zur Schule zeigen sich deutliche Unterschiede. Eine signifikante

1) Auf die Berechnung individueller Notendurchschnittswerte wurde verzichtet, da diese mehr Platz auf den Datenträgern erfordert hätten. Die Ergebnisse sind für Summen- und Durchschnittswerte selbstverständlich identisch.

Tab. 3 : Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen mit 5
Zeugnisnoten als unabhängigen und Einstellung zur Schule
als abhängiger Variable.

Gesamtstichprobe

Quelle	df	Quadratsumme	Mittl. Quadrat	F	p(%)
Gesamt	415	8051,824			
Regression	5	594,007	118,801	6,531	<1
Rest	410	7457,818	18,190		

Aufgeklärte Varianz: 7,4 % (R = .271)

Variable	B	Beta	F(partiell)	df	p(%)
Englisch	.6653	.1573	6.179	1/410	<5
Mathematik	.1824	.0381	.496	1/410	
Physik	.4216	.0892	2.901	1/410	
Sport	.3988	.0796	2.692	1/410	
Rechtschreiben	.1653	.0423	.509	1/410	

Mädchen

Quelle	df	Quadratsumme	Mittl. Quadrat	F	p(%)
Gesamt	201	3708,127			
Regression	5	360,003	72,001	4.214	<1
Rest	196	3348,124	17,062		

Aufgeklärte Varianz: 9,8 % (R = .311)

Variable	B	Beta	F(partiell)	df	p(%)
Englisch	1.2738	.2806	9.538	1/196	<1
Mathematik	.4517	.0963	1.316	1/196	
Physik	-.1764	-.0392	.241	1/196	
Sport	.2398	.0591	.690	1/196	
Rechtschreiben	-.2356	-.0553	.443	1/196	

Jungen

Quelle	df	Quadratsumme	Mittl. Quadrat	F	p(%)
Gesamt	213	3907,229			
Regression	5	288,837	57,767	3,32	<1
Rest	208	3618,392	17,396		

Aufgeklärte Varianz: 7,4 % (R = .272)

Variable	B	Beta	F(partiell)	df	p(%)
Englisch	-.3481	-.0813	.934	1/196	<1
Mathematik	.1244	.0269	.137	1/196	
Physik	1.1050	.2348	11.029	1/196	
Sport	.4312	.0883	1.723	1/196	
Rechtschreiben	.3928	.1045	1.728	1/196	

Differenz zwischen Jungen und Mädchen besteht für die Korrelationskoeffizienten Englisch / Einstellung zur Schule ($t = 2.631$, $df = 414$, $p < 1\%$). Die Fächer, die bei Jungen und Mädchen am höchsten mit der Einstellung zur Schule korrelieren, sind auch diejenigen, deren Regressionskoeffizienten als einzige signifikant sind (vgl. Tab. 3).

Es liegt nahe, diese Unterschiede in Verbindung zu bringen mit Unterschieden in der subjektiven Wertschätzung der Fächer durch Jungen und Mädchen. Den Einfluß, den die Noten auf die Einstellung zur Schule haben, dürfte darach von der Valenz des einzelnen Faches beeinflußt sein. In diesem Sinne ließe sich die höchste Korrelation bei den Jungen, nämlich die zwischen Physik und Einstellung zur Schule, durch einen Befund von ROO (1960) erklären, der bei Jungen ein stärkeres Interesse für Physik feststellte. Für die höhere Beziehung zwischen Englisch und Einstellung zur Schule bei den Mädchen würde die im Vergleich mit den Jungen größere Bevorzugung des verbalen Bereichs sprechen (vgl. STEIN u. BAILEY 1973). Die von ALKEN (1976) berichteten geschlechtstypischen Unterschiede des Zusammenhanges zwischen Einstellung und Mathematikleistung sind widersprüchlich. DUCKWORTH und ENTWISTLE (1975) brachten für 2. und 5. Klassen der Grammar School neun Fächer in eine Rangreihe entsprechend der Einstufung in den Einstellungsfaktoren Interest, Difficulty, Freedom und Social Benefit. Die Ergebnisse sahen für die beiden Klassenstufen recht verschieden aus. In der zweiten Klasse unterschieden sich die Rangplätze der Fächer Physik, Mathematik, und Fremdsprachen auf dem Faktor Interest kaum. Mathematik wurde von den Jungen als schwieriger eingestuft als von den Mädchen, dafür Physik als leichter und Mathematik als schwerer.

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Kinder gebeten, 1) neben den Noten auch ihre drei beliebtesten Fächer anzugeben. Wenn der Zusammenhang zwischen Noten und Einstellung zur Schule durch die Wertschätzung der Fächer beeinflußt wird, so müßten den Korrelationsunterschieden ebensolche Unterschiede in der Häufigkeit der Nennung als Lieblingsfach entsprechen. Eine Tendenz in diese Richtung ist festzustellen. So gaben 89 Mädchen gegenüber 44 Jungen Englisch als Lieblingsfach an, aber nur 11 Mädchen gegenüber 48 Jungen das Fach Physik. Mathematik wurde von 81 Mädchen und 69 Jungen genannt. Die Nennungen zu dem Fach Sport waren bei Jungen und Mädchen etwa gleich (112 vs. 102). Rechtschreiben wurde nur von 7 Schülern als Lieblingsfach genannt.

Wie bereits oben festgestellt, haben Mädchen eine positivere Einstellung zur Schule als Jungen. Gleichzeitig ist ihre Schul-

1) Die Noten-Häufigkeiten für die Fächer finden sich in Anhang 3.

Leistung besser (signifikant in den Fächern Englisch und Rechtschreiben). Eine bessere Leistung der Mädchen gegenüber den Jungen zeigt sich auch für die Notensumme ($\bar{x} = 15.224$, $s = 2.716$ für Jungen und $\bar{x} = 13.643$, $s = 2.856$ für Mädchen; $t = 5.787$, $df = 416$, $p < 1\%$). Es stellt sich daher die Frage, ob es sich hier um einen geschlechtstypischen Unterschied handelt oder ob Mädchen wegen ihrer besseren Leistung auch eine bessere Einstellung zur Schule haben.

Dies wurde geprüft über eine schrittweise multiple Regressionsanalyse mit Notensumme, Geschlecht und Interaktion von Notensumme und Geschlecht als nacheinander eingeführten unabhängigen und der Einstellung zur Schule als abhängiger Variable (vgl. Tab. 4).

Tab. 4 : Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse zur Prüfung der Interaktion zwischen Leistung und Geschlecht und dem Beitrag des Geschlechts der Schüler zur Varianzaufklärung der Einstellung zur Schule.

	R	F	df	p(%)	I	F(part.)	df	p(%)
1	.0640	27.510	1/402	<1				
1,2	.0904	19.920	2/401	<1	.0264	11.604	1/401	<1
1,2,3	.0913	13.396	3/400	<1	.0001	.408	1/400	n.s.

1 = Notensumme

2 = Geschlecht

3 = Interaktion 1 x 2

(Die Ergebnisse sind identisch mit denen einer Zwei-Gruppen-Kovarianz-Analyse. Vgl. COHEN u. COHEN 1975). Die Interaktion zwischen Geschlecht und Notensumme ist nicht signifikant. Die Schulleistung beeinflußt die Einstellung zur Schule also bei Jungen und Mädchen in gleicher Weise.

Der Varianzanteil des Geschlechts an der Einstellung zur Schule ist (bei auspartialisierter Notensumme) sehr signifikant.

6. EINSTELLUNG ZUR SCHULE UND AKZEPTIERUNG VON NORMEN

Das Äußern von negativen Einstellungen gegenüber der Schule entspricht sehr wahrscheinlich nicht den Vorstellungen, die Lehrer von dem idealen Schüler haben. Insofern bedeutet eine negative Einstellung zur Schule eine Absetzung von den mit der Rolle des Schülers verbundenen Erwartungen. Eine Beziehung zwischen Einstellung zur Schule und schulkonformen Äußerungen ist daher wahrscheinlich. In Obereinstimmung mit dieser Annahme stehen die Ergebnisse von BARKER LUNN (1969). Zwischen allgemeiner Einstellung zur Schule und einer Skala "conforming vs. non-conforming pupils", die vorwiegend erfaßt, wie sehr sich die Kinder für Wohlverhalten in der Klasse aussprechen, fand sie eine Korrelation von .37. In ähnlicher Richtung weist der Befund von WAGNER (1977), der zwischen der Neigung, sich in sozial wünschenswerter Weise zu äußern, und der Skala "Einstellung zur Schule und zum Lernen" (sie ist der in dieser Untersuchung verwendeten sehr ähnlich) signifikante Beziehungen fand, allerdings nur in Gymnasien, Real- und Gesamtschulen, dagegen nicht in Hauptschulen.

Die Vermutung, daß die Einstellung zur Schule mit dem Grad der Akzeptierung von Normen durch die Schüler variiert, kann so begründet werden, daß es sich hier um eine relativ stabile individuelle Disposition (entsprechend BELOFFs (1958) "conventionality") handelt, sich generell gemäß den mit einer Rolle verbundenen Erwartungen zu äußern. In diesem Sinne verwenden FEND u.a. (1976, S. 288 f) Konformität mit schulischen Normen als Wertorientierung, die Leistung, soziales Verhalten und Einstellung beeinflußt. Es liegt in diesem Falle nahe anzunehmen, daß eine solche Tendenz, konform zu reagieren, sich in der Auseinandersetzung mit den elterlichen Anforderungen entwickelt hat und ebenso gegenüber schulischen Normen gezeigt wird. STURZEBECHER u. HERRMANN (1974) fanden signifikante Beziehungen zwischen der Strenge der elterlichen Erziehung und lehrerabhängigem Verhalten.

Das kann als Hinweis darauf gewertet werden, daß Beziehungen zwischen Elterndependenz und Lehrerabhängigkeit bestehen. Dieser Frage soll hier weiter nachgegangen werden, indem zur Erfassung der Akzeptierung von Normen zwei Verfahren eingesetzt werden, von denen sich das eine auf die Lehrer-, das andere auf die Elternzentriertheit bezieht.

Allerdings ist nicht sehr wahrscheinlich, daß Lehrerdependenz (und ihr Einfluß auf die Einstellung zur Schule) völlig unabhängig ist von den schulischen Erfahrungen der Kinder. So fanden denn auch FEND u.a. (1976), daß sich Schüler "progressiver" Lehrer weniger konform äußerten. Ebenso dürften schulische Erfolge und Mißerfolge den Grad der Obereinstimmung mit schulischen Normen beeinflussen.

Zieht man in Betracht, daß eine Korrelation zwischen Schulleistung und Einstellung besteht, und die vermutete Beziehung zwischen Einstellung und Konformität auch eine Korrelation zwischen Leistung und Konformität wahrscheinlich macht, so ergibt sich hier ein Widerspruch zu Untersuchungen, die sich mit dem Einfluß der Aufgabenschwierigkeit auf konformes Verhalten beschäftigt haben. Im allgemeinen findet sich stärkere Konformität bei schwierigen Aufgaben. Das gilt unabhängig davon, ob die Aufgabenschwierigkeit als Reizambiguität (ASCH, 1952, 1956; LUCHINS 1955) oder als Kompetenz der Versuchsperson im Hinblick auf eine bestimmte Aufgabe definiert wird (vgl. zusammenfassend KIESLER 1969, S. 255 ff; ALLEN 1965, S. 167 f.). GERGEN u. BAUER (1967) fanden allerdings eine kurvenlineare Beziehung zwischen Schwierigkeitsgrad und Konformität. Bei mittlerer Schwierigkeit war die Konformität am höchsten. Sie erklären dies so, daß bei geringer Schwierigkeit kein Anlaß besteht, die eigene Einstellung in Richtung der Gruppenmeinung zu ändern. Bei sehr schwierigen Aufgaben "another's options would add little in the way of useful information, and sensitivity to others would thereby lose its functional value" (s. 17).

Unter der Voraussetzung, daß Schulleistung mit der experimentell erzeugten Aufgabenschwierigkeit gleichgesetzt werden kann, wäre mit einer konformeren Einstellung bei schlechten Schülern oder doch mit einer kurvenlinearen Beziehung zu rechnen.

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen Schulleistung und lehrerkonformen Äußerungen unter einem dissonanztheoretischen Aspekt (vgl. z.B. PEUKERT, 1975, S. 58 f), so wird eine stärker konforme Einstellung bei schlechter Schulleistung recht unwahrscheinlich. Eine Inkonsistenz zwischen Leistungen und den bei Lehrern vermuteten Erwartungen dürfte eher dazu führen, daß der Schüler seine Einstellung in Richtung Nichtkonformität ändert, da dies wahrscheinlich leichter möglich ist als eine Änderung der Schulleistung herbeizuführen. Ebenso legt die Anwendung der "self-perception"-Theorie (BEM, 1967, 1972) die Annahme nahe, daß ein als nicht den Erwartungen der Umwelt entsprechend eingestuftes Verhalten sich auch in der Selbstbeurteilung des Individuums repräsentiert.

6.1. Verfahren

Zur Erfassung der konformen Einstellung wurden zwei Skalen eingesetzt, die so konzipiert sind, daß sie sich inhaltlich weitgehend decken, sich aber darin unterscheiden, daß sich die eine auf den Bereich der elterlichen Autorität und die andere auf den schulischen Bereich bezieht.

Die Skala, die sich mit der Akzeptierung elterlicher Normen befaßt, stammt aus einem von EWERT (1967, 1968) entwickelten Selbstbild-Fragebogen, der speziell für eine Längsschnittuntersuchung über die Reifezeit bei Mädchen bestimmt war, aber in einer abgeänderten Fassung auch bei Jungen eingesetzt wurde. Einer der Faktoren dieses Fragebogens erfaßt das Ausmaß der Ab-

hängigkeit von den Eltern und der Akzeptierung auch restriktiver elterlicher Normen. Der Faktor erwies sich in Faktorenanalysen, die für die in Jahresabstand erfolgenden vier Erhebungen und die verschiedenen Altersgruppen durchgeführt wurden, als stabil; die Ähnlichkeitskoeffizienten (berechnet mit dem Programm FAST von Gebhardt, DRZ Darmstadt) lagen zum überwiegenden Teil über .90 (EWERT 1971). TRAUTNER (1969) hat diesen Faktor in einer Untersuchung eingesetzt und ihn dort als "Elternzentriertheit" bezeichnet. Er beschreibt ihn als die "Einstellung eines Kindes zur elterlichen Autorität i.S. einer emotionalen Abhängigkeit von den Eltern und der Bereitschaft, ihnen zugeschriebene restriktive Normen zu übernehmen" (S. 1). Für eine Teilstichprobe von 90 Volks- und Oberschülerinnen zwischen 10 und 14 Jahren berichtet TRAUTNER eine Halbierungsreliabilität von $r = .96$. Ebenfalls überprüft und nicht bestätigt wurde der Einfluß einer allgemeinen Ja-Sage-Tendenz auf die Beantwortung der Items. Neben Alters- und Schulartunterschieden fand TRAUTNER u.a., daß Elternzentriertheit vor allem durch einschränkendes und überwachendes Verhalten und ein mittel-hohes Strafniveau beeinflußt wird. Langes Stillen und später Beginn der Sauberkeitserziehung korrelierten positiv mit elternzentrierter Einstellung. Gegenüber mütterlichen Erziehungseinstellungen, von denen nur Zielvorstellungen in Richtung auf Weiblichkeit und Affiliation einen Bezug zur Elternzentriertheit hatten, scheint vor allem das Erziehungsverhalten der Mütter eine Vorhersage zu erlauben.

In der vorliegenden Untersuchung wurde eine gekürzte Fassung dieser Skala verwendet. Die Auswahl der Items geschah aufgrund bereits vorliegender Faktorenanalysen und nach folgenden Kriterien: Die Items sollten a) in den für die Altersstufen 12 bis 14 Jahren durchgeführten Faktorenanalysen regelmäßig hohe Ladungen zeigen und b) sowohl bei Jungen wie bei Mädchen auf diesem Faktor laden. Die 12 Items, die diesen Anforderungen am besten entsprachen, wurden in der vorliegenden Untersuchung eingesetzt. Sie sind in Tabelle 5 aufgeführt.

Tab. 5 : Items der Skala "Elternzentriertheit" und Ergebnisse der Faktorenanalyse über die Gesamtstichprobe (Faktorenloadungen $> .30$).

	F1	F2	F3
Die Eltern wissen immer am besten, was gut ist für ein Kind	-.72		
Ich will meine Kinder einmal genauso erziehen, wie mich meine Eltern erzogen haben	-.65		
Kinder haben zu schweigen, wenn sich die Eltern unterhalten	-.61		
Was die Jugend am meisten braucht, ist strenge Erziehung	-.56	-.30	
Bei Tisch sollten Kinder still sein	-.53	-.32	
Ich werde später nur jemanden heiraten, mit dem meine Eltern voll und ganz einverstanden sind	-.52		
Die Bindung an die Eltern ist das einzige, was wirklich ein Leben lang hält	-.48		
Auch wenn ich erwachsen bin, werde ich mich bei meinen Eltern am wohlsten fühlen	-.46	-.30	
Wenn die Eltern ihre Kinder schlagen, meinen sie es nur gut mit ihnen	-.44		
Es gibt kaum etwas ungezogeneres als ein Kind, das es besser wissen will als seine Eltern	-.44		
Ich gehe gern mit meinen Eltern spazieren	-.35		-.31
Kinder in meinem Alter dürfen ihren Eltern widersprechen	(.23)		
Faktor	Eigenwert	extrahierte Varianz (5 F.)	totale Varianz
1	3.18	72.93	26.47
2	.45	10.28	3.73
3	.35	8.11	2.95

Das Ausmaß der Zustimmung zu schulischen Normen wurde über eine Skala des Schuleinstellungsfragebogens erfaßt. Ihre 8 Items beziehen sich auf die Obereinstimmung mit und Akzeptierung von Maßnahmen der Lehrer.

Die Überprüfung der Skala und die Berechnung von individuellen Kennwerten erfolgte nach der Methode von Likert (vgl. EDWARDS 1957, S.150ff). Zur Schätzung der Reliabilität wurde die innere Konsistenz nach Hoyt (1941; vgl. MITTENECKER 1964, S. 139) berechnet. Sie beträgt $R = .67$. In Tabelle 6 sind die Items zusammen mit den Trennschärfekoeffizienten (punktbiseriale Korrelationen) aufgeführt. Die Skala wird im Folgenden als "Lehrerdependenz" oder "Lehrerabhängigkeit" bezeichnet.

Tab. 6 : Items der Skala "Lehrerabhängigkeit" und Trennschärfekoeffizienten.

	TI 1)
Meiner Meinung nach sind die Anordnungen der Lehrer meistens richtig, auch wenn sich die Schüler beschweren	.64
Wenn die Lehrer etwas verbieten, so muß man sich in jedem Fall daran halten	.63
Wenn ein Lehrer die Schüler fragt, wer von ihnen gerade geschwätzt hat, so muß man ihm das sagen	.55
Ich würde lieber zur Schule gehen, wenn wir nicht immer das tun müßten, was die Lehrer sagen	.53
Wenn von den Lehrern etwas beschlossen worden ist, halte ich mich in jedem Fall daran	.52
Ich stimme meistens mit dem Überein, was die Lehrer wollen	.52
Es ist notwendig, daß die Lehrer in der Schule für Ordnung sorgen	.47
Mann kann es den Lehrern nicht übelnehmen, wenn sie einmal eine ungerechte Note geben	.39

Angaben über eine Faktorenanalyse zur Überprüfung der Unabhängigkeit dieser Skala von den übrigen Skalen finden sich in Anhang 1. Die Skala "Lehrerabhängigkeit" ist weitgehend unabhängig von den übrigen Dimensionen des Einstellungsfragebogens.

1) Berechnet nach Vereinheitlichung der Antwortrichtung.

6.2. Ergebnisse

Zwischen Elternzentriertheit und Lehrerabhängigkeit bestehen vergleichsweise hohe und sehr signifikante Korrelationen (vgl. Tab. 7). Ebenso korrelieren beide Maße mit der Einstellung zur Schule. Einer positiveren Einstellung entspricht höhere Elternzentriertheit und höhere Lehrerabhängigkeit.

Tab.7 : Korrelationen zwischen Notensumme, Elternzentriertheit
Lehrerabhängigkeit und Einstellung zur Schule

	1	2	3	4
1 Notensumme		-.001	-.140 ⁺	.252 ⁺⁺
2 Eltern- zentriertheit	-.019 .05		.537 ⁺⁺	-.146 ⁺
3 Lehrer- abhängigkeit	-.135 -.07	.585 ⁺⁺ .486 ⁺⁺		-.227 ⁺⁺
4 Einstellung zur Schule	.241 ⁺⁺ .163 ⁺	-.152 ⁺ -.120	-.199 ⁺ -.199 ⁺	

Über der Diagonalen: Koeffizienten für die Gesamtstichprobe

Unter der Diagonalen: Koeffizienten für Jungen (unterer Wert) und Mädchen (oberer Wert)

+ = $p < 5\%$

++ = $p < 1\%$

Um die Frage zu prüfen, ob Lehrer- und Elterndependenz gesondert zur Varianzaufklärung der Einstellung zur Schule beitragen, wurden multiple Korrelationen gerechnet, die $R = .229$ für die Gesamtstichprobe und .204 bzw. .201 für Mädchen und Jungen betragen (signifikant bei 1 % bzw. jeweils 5 %). Der

Zuwachs ist minimal und erübrigt weitere Berechnungen.

Wie Tabelle 7 zeigt, sind die Zusammenhänge zwischen Leistung und Lehrerabhängigkeit sehr gering und nur für die Gesamtstichprobe signifikant.

Die Beziehungen zwischen Leistung und Dependenz sowie zwischen Leistung und Einstellung sind gleichlaufend. Gute Schüler haben eine konformere und positivere Einstellung als schlechte Schüler. Es besteht daher die Möglichkeit, daß der Zusammenhang zwischen Einstellung zur Schule und Dependenz vornehmlich durch den Einfluß der Schulleistung zustande kommt. Zur Prüfung wurden hierarchische multiple Regressionsanalysen gerechnet; Lehrerabhängigkeit wurde als zweite Variable in die Regression eingeführt (vgl. Tab. 8).

Tab. 8 : Signifikanzprüfungen der partiellen Korrelation zwischen Lehrerabhängigkeit und Einstellung zur Schule (Notensumme auspartialisiert)

		R^2	F	df	p(%)	I	F	df	p(%)
ges	1	.06358	28.107 ⁺⁺	1/414	<1				
	1,2	.10140	23.3 ⁺⁺	2/413	<1	.03782	17.382 ⁺⁺	1/413	<1
Mädchen	1	.05824	12.367 ⁺⁺	1/200	<1				
	1,2	.08604	9.438 ⁺⁺	2/199	<1	.02841	6.189 ⁺	1/199	<5
Jungen	1	.02622	5.708 ⁺	1/212	<5				
	1,2	.06178	6.947 ⁺⁺	2/211	<1	.03557	7.998 ⁺⁺	1/211	<1

1 = Notensumme

+ = $p < 5\%$

2 = Lehrerabhängigkeit

++ = $p < 1\%$

Die Ergebnisse zeigen, daß die Beziehung zwischen Lehrerabhängigkeit und Einstellung sowohl bei der Gesamtstichprobe wie bei Jungen und Mädchen signifikant bleibt, wenn der Varianzanteil der Leistung auspartialisiert wird (vgl. Tab. 8'). Die Zustimmung zu Maßnahmen der Lehrer, die auch restriktiver Art sein können, hängen danach vorwiegend von einer eben solchen Obereinstimmung mit Normen der Eltern ab und sind durch die Leistung der Kinder relativ unbeeinflusst. Eine stärkere Lehrerdependenz führt neben guten Schulleistungen und unabhängig von diesen zu einer positiven Einstellung zur Schule.

7. INTERNALE / EXTERNALE ORIENTIERUNG

7.1. Oberblick über Abschnitt 7

Das Konstrukt "internal versus external locus of control of reinforcement" wird in der ROTTERschen Sozialen Lerntheorie als generalisierte Erwartung aufgefaßt, die Folgen des eigenen Verhaltens beeinflussen zu können (und damit für sie verantwortlich zu sein) oder sie als Folge externaler Ereignisse oder undurchschaubarer Gegebenheiten zu sehen. In diesem Sinne, wenn auch meistens nicht im Rahmen der Sozialen Lerntheorie, wurde diese Variable in einer umfangreichen Zahl von Untersuchungen eingesetzt.

Zunächst ist Internalität von Interesse für die Aufklärung von Beziehungen zwischen schulischem Erfolg bzw. Mißerfolg und Einstellung zur Schule. Wie noch darzustellen sein wird, zeigen sich in der Regel Auswirkungen von Internalität auf das Verhalten nach Erfolg und Mißerfolg wie Zusammenhänge mit der Schulleistung. Von daher ist anzunehmen, daß die Beziehung zwischen Einstellung zur Schule und Schulleistung durch das Ausmaß, in dem sich ein Schüler für seine Leistungen verantwortlich fühlt, moderiert wird.

In Zusammenhang mit der Internalität sollen in den folgenden Abschnitten drei weitere Variablen gebracht werden, von denen einmal erwartet werden kann, daß sie die Einstellung zur Schule beeinflussen, und von denen zum anderen bekannt ist, daß sie in Verbindung mit Internalität stehen.

In Abschnitt 7.5. werden die leistungsbezogene Selbstbewertung und die Einschätzung der eigenen Leistungspotenz zunächst in Beziehung gesetzt zu Schulleistung und Einstellung zur Schule und sodann die Bedeutung der Internalität für diese Zusammenhänge geprüft.

Einen Exkurs bildet die Untersuchung der Konsistenz zwischen Selbstbewertung und Schulleistung im Hinblick auf ihren Zusammenhang mit der Einstellung zur Schule (Abschnitt 7.6.).

Als weitere Variable soll Mißerfolgserwartung eingeführt werden, die hier sowohl als spezifische Erwartung im Sinne der Sozialen Lerntheorie wie als "Worry"-Komponente der Schulangst aufgefaßt wird. (Abschnitt 7.7.)

Schließlich soll in Abschnitt 7.8 der Zusammenhang zwischen Lehrerabhängigkeit und Einstellung zur Schule nochmals aufgegriffen und unter dem Aspekt einer internalen/externalen Orientierung untersucht werden.

7.2. Internale/externale Orientierung als generalisierte Erwartung und Reagieren auf Erfolg und Mißerfolg

Die Annahme, daß das Maß, in dem ein Individuum glaubt, von Umwelteinflüssen unabhängig zu sein bzw. über diese bestimmen zu können, für die Ausführung von Verhalten Bedeutung besitzt, hat in zahlreichen motivations-, lernpsychologischen und soziologischen Theorien Eingang gefunden (u.a. ADLER (ANSBACHER u. ANSBACHER 1956): Machtstreben; ANGAL (1965): Autonomy; BREHM (1966): Elimination of freedom; De CHARMS (1968): Origin/Pawn; MERTON (1946): Alienation; SEEMAN (1959): Powerlessness; WHITE (1959): Competence/ Effectance Motivation; WITKIN (1962, 1965): Field dependence, externalization/internalization; ZIMBARDO (1969): Cognitive control).

Die größte Breitenwirkung hatte zweifellos ROTTERs Konstrukt "internal vs. external control of reinforcement" (LoC) (1954, 1966).¹⁾ Der Platz von LoC in der ROTTERschen Sozialen Lerntheorie sei kurz dargestellt: ROTTER unterscheidet vier grundlegende Konzepte, nämlich Verhaltenspotential, Erwartung, Ver-

1) Vgl. z.B. die Literaturzusammenstellung von THROOP u. Mc DONALD (1971), die 339 Titel für den Zeitraum von 1954 bis 1969 anführt. Die Bibliographie von THORNHILL et al. (1975) enthält über 1200 Referenzen zum Thema "locus of control".

stärkungswert und psychologische Situation. Das Auftreten eines Verhaltens in einer bestimmten Situation wird als Funktion davon gesehen, welche Erwartungen das Individuum hinsichtlich des Erreichens der mit diesem Verhalten verbundenen Verstärkung hat und welchen subjektiven Wert diese Verstärkung besitzt. Erwartung und Verstärkerwert sind als systematisch unabhängig angenommen. Die Größe des Verstärkungswerts hängt zunächst von der Anwesenheit und Wichtigkeit konkurrierender Verstärker ab, daneben aber auch von der Erwartung, Verstärkungen erreichen zu können. Erwartung wird als Funktion einer spezifischen, aus früheren Erfahrungen in identischen Situationen herrührenden Erwartung und generalisierten, auf Erfahrungen in anderen Situationen beruhenden Erwartungen gedacht. Der Einfluß dieser beiden Komponenten auf die resultierende Erwartung hängt von der Menge und der Art der Erfahrungen in einer bestimmten Situation ab. In einer neuen Situation wird der Anteil generalisierter Erwartungen zunächst überwiegen und mit zunehmender Erfahrung in dieser Situation gegenüber der sich dann herausbildenden spezifischen Erwartung zurücktreten. Sind die in einer bestimmten Situation gemachten Erfahrungen nicht eindeutig (z.B. Ausbleiben einer sonst aufgetretenen Verstärkung), so nimmt der Einfluß generalisierter Erwartungen wieder zu. Gegenüber den situationsspezifischen Erwartungen können generalisierte Erwartungen eher als relativ konstante Persönlichkeitsmerkmale angesehen werden.

Als eine dieser generalisierten Erwartungen ist von ROTTER Internalität/Externalität konzipiert.

Von externaler Kontrolle wird dann gesprochen, wenn von einem Individuum auf irgendeine Handlung folgende Verstärkungen als das Ergebnis von Glück, Zufall, Schicksal, unter der Kontrolle von anderen stehend oder wegen der Komplexität der Umweltkräfte als nicht vorhersagbar angesehen werden. Entsprechend wird eine Person als internal bezeichnet, wenn die Verstärkung von einem Individuum als "contingent upon his own behavior or his own relatively permanent characteristics" (ROTTER 1966, S. 1) wahr-

genommen wird. Eine kritische Stellungnahme zur Verwendung dieser Variable, die sich weitgehend verselbständigt hat, findet sich bei ROTTER (1975). Sie richtet sich unter anderem darauf, daß neben Internalität/Externalität der Verstärkungswert und die situationsspezifische Erwartung meistens vernachlässigt werden.¹⁾

Eine neue Interpretation hat das Konstrukt Internalität/Externalität im Rahmen eines Attribuierungsmodells der Leistungsmotivation erfahren. FEATHER (1968) hat vorgeschlagen, die ATKINSONsche Motivationstheorie durch einen Faktor C (entsprechend Internalität/Externalität) zu erweitern.²⁾ Gleichzeitig fand die Unterscheidung HEIDERS (1958) zwischen Begabung, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Glück als mögliche Ursachenerklärungen für Erfolg und Mißerfolg zunehmende Beachtung (FEATHER u. SIMON 1971, FITCH 1970, WEINER u. KUKLA 1970). Eine Verbindung dieser beiden Ansätze nahmen WEINER et al. (1971) (vgl. auch WEINER et al. 1972, MEYER 1973) vor. Die HEIDERSchen Attribuierungsfaktoren fassen sie zu zwei Dimensionen, nämlich Internalität/Externalität und Stabilität, zusammen. Den internalen Faktoren Begabung (stabil) und Anstrengung (variabel) stehen somit Aufgabenschwierigkeit bzw. Zufall/Glück als stabiler bzw. variabler externaler Faktor gegenüber.

Um die Begründung der Fragestellungen in den folgenden Abschnitten zu erleichtern, soll zunächst ein Überblick gegeben werden über festgestellte Verhaltensunterschiede von Internalen und Externalen, insbesondere das Reagieren nach Erfolg und Mißerfolg.

In einer Reihe von Experimenten wurde die Änderung der Erfolgserwartung nach Erfolg und Mißerfolg untersucht (PHARES 1955, JAMES 1957, BATTLE u. ROTTER 1963, LEFCOURT u. LADWIG 1965, FEATHER 1968, RYCKMAN et al. 1971). Internale richten ihre subjektive Erfolgserwartung stärker an den gemachten Erfahrungen aus als Externale. LEFCOURT (1967) fand, daß die "unusual shifts"

1) Zusammenfassende Darstellungen geben JOE (1971), LEFCOURT (1966, 1972), PHARES (1973), ROTTER (1966).

2) Vgl. auch WOLK u. Du CETTE (1973), die zeigten, daß Internalität als Moderatorvariable für Leistungsmotivation wirkt. SCHULTZ u. POMERANTZ (1976) konnten diesen Befund allerdings nicht replizieren.

der Externalen dann verschwanden, wenn der Versuchsleiter den Leistungsthematischen Charakter der Aufgaben durch Hinweise betonte. Dies kann so interpretiert werden, daß Externale Erfolg und Mißerfolg anhand äußerer Kriterien beurteilen, während Internale eher eigene Normen verwenden. In diesem Sinne spricht BELLACK (1975) von einem Selbstregulationsdefizit und ineffektiven Gebrauch von Selbstbekräftigung bei externaler Orientierung.

GOZALI et al. (1973) untersuchten die Frage, ob die Verteilung der Arbeitszeit bei der Beschäftigung mit unterschiedlich schweren Aufgaben im Zusammenhang steht mit Internalität und Externalität. Internale wendeten bei schweren Aufgaben signifikant mehr Zeit auf, was in Obereinstimmung steht mit Befunden von JULIAN u. KATZ (1968). Daneben werden den Internalen weitere, im Hinblick auf die Verarbeitung von Erfolg und Mißerfolg eher positiv zu bewertende Eigenschaften zugeschrieben. Sie behalten mehr Informationen, wenn diese relevant sind im Hinblick auf die Zielerreichung und haben objektivere Informationen über die jeweilige Situation (SEEMAN 1963, SEEMAN u. EVANS 1962). Daneben reagieren sie sensibler auf die Leistungsanforderungen einer Aufgabe. WILLIAMS u. STACK (1972) konnten zeigen, daß Internale aktiver als Externale sich um Informationen bemühten, die sie als nützlich im Hinblick auf die Kontrolle der Umwelt ansehen.

Während sich Internale und Externale in Erfolgssituationen kaum unterscheiden, scheinen sie nach Mißerfolg auf verschiedene Art zu reagieren. Internale sind mehr bereit, sich mit den Gründen des Versagens auseinanderzusetzen (PHARES et al. 1968, BRISSETT u. NOWICKI 1973; RITCHIE u. PHARES 1968). Bei den Externalen dagegen überwiegen negative emotionale Reaktionen (BELLACK u. TILLMANN 1974, PHARES 1971, SHERMAN 1971, BRISSETT u. NOWICKI 1973). Der Bereich, in dem der Mißerfolg auftrat, wird abge-

wertet (Reduktion des Verstärkerwerts, PHARES 1971) oder die Schuld für das Versagen äußeren Gründen gegeben. Eine externe Schuldzuweisung scheint bei den Internalen mehr von den zur Verfügung stehenden Informationen abzuhängen. PHARES et al. (1971) ließen ihre Versuchspersonen einen Test ausfüllen und deklarieren das Ergebnis als Mißerfolg. Während des Bearbeitens der Tests verhielt sich der Testleiter ruhig oder störte. Die Externalen gaben in beiden Situationen die Schuld für Mißerfolg äußeren Gründen. Dagegen war das bei den Internalen nur in der Störsituation der Fall. -Unangenehme Ereignisse und Mißerfolg werden von den Internalen weniger wahrgenommen und von den Externalen weniger vergessen (EFRAN 1963, nach ROTTER 1966; RITCHIE u. PHARES 1968, PHARES et al. 1968).

Der gedankliche Rahmen, in dem das unterschiedliche Reagieren von Internalen und Externalen in Erfolgs- und Mißerfolgssituationen erklärt wird, ist nicht einheitlich. Es lassen sich schwerpunktmäßig zwei Begründungen unterscheiden:

1. Unterschiede in der Selbststeuerung.

Personen, die sich selbst für Erfolge und Mißerfolge verantwortlich glauben richten ihr Verhalten stärker an diesen Rückmeldungen aus. Dagegen ist bei Personen, die keine Verbindung zwischen eigenem Verhalten und dessen Folgen sehen, damit zu rechnen, daß externe Faktoren ihr Verhalten bestimmen. Dementsprechend nimmt LEFCOURT (1972, S. 22) bei Internalen im Hinblick auf Mißerfolg mehr "ruminative tendencies" und "cognitive overworking of negative details" an. Dem entspricht die Annahme eines Selbststeuerungsdefizits bei den Externalen (STREUFERT u. STREUFERT 1969).

2. Unterschiede in der Defensivität.

Ein anderer Ansatz stellt die Externalen in den Vordergrund des Interesses. Unter dem eben genannten Aspekt werden Externalen als Personen betrachtet, die nicht gelernt haben, Erfolge und Mißerfolge als Effekte des eigenen Handelns zu sehen.

Davon läßt sich Externalität als defensive Strategie abheben (HOPPE 1931, MERTON 1946, HEIDER 1958). In diesem Sinne sprechen PHARES (1973) und ROTTER (1975) von defensiven (vs. konkrumenten) Externalen. Eine defensiv externe Person hat gelernt, die Schuld für Mißerfolg external zu attribuieren und so ihr Selbstgefühl zu schützen.

Ursprünglich internal orientiert hat sie wegen ständiger Mißerfolge und der fehlenden Möglichkeiten, die Situation zu ändern und die im Vergleich mit "echten" Externalen stärkere Bedrohung ihres Selbstgefühls zu mildern, als Lösung die Ablehnung von Verantwortlichkeit gewählt.

Während eine Reihe von Autoren ihre Ergebnisse in diesem Sinne interpretieren (u.a. DAVIS u. DAVIS 1972, PHARES et al. 1971, PHARES u. LAMIELL 1974), vertreten z.B. MILLER und ROSS (1975) die Ansicht, daß für eine Defensivitätsannahme wenig spricht. Auch für KELLEY (1973) läßt sich die Entstehung internaler oder externaler Orientierung durch Kovariieren von Effekten und Ursachen erklären.

7.3. Verfahren zur Erfassung von Internalität/Externalität

Als Verfahren zur Erfassung von locus of control bot sich der "Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire" (IAR) von CRANDALL, KATKOVSKY u. CRANDALL (1965) aus zwei Gründen an: Zunächst beziehen sich die Items dieses Fragebogens auf vorwiegend schulische Leistungssituationen. Da dieser Bereich im Vordergrund des Interesses steht, ist beim IAR (gegenüber einem situationsunspezifischen Verfahren) mit einer größeren inhaltliche Validität zu rechnen.

Ein weiterer Vorzug dieses Verfahrens ist die Unterscheidung von Selbstverantwortlichkeit in leistungsbezogenen Erfolgs- und Mißerfolgssituationen. Es liegt nahe anzunehmen, daß die Übernahme von Verantwortlichkeit für Mißerfolg anderen psychologischen Verursachungen unterliegt und andere Folgen hat als die für Erfolg.

Die Beziehung zwischen den beiden Unterskalen I/E+ (Internalität in Erfolgssituationen) und I/E- (Internalität in Mißerfolgssituationen), erwies sich in der Arbeit von CRANDALL et al. (1965) als relativ niedrig, scheint allerdings altersabhängig zu sein: gegenüber einem nichtsignifikanten Zusammenhang bei niedrigen Klassenstufen waren I/E+ und I/E- bei den 6., 8. und 10. Klassen (jeweils über 160 Versuchspersonen) signifikant korreliert.

Der IAR-Fragebogen besteht aus 34 "forced choice"-Items. Jeweils 17 Items beschreiben ähnliche Leistungssituationen, die einmal positiv (das Kind hat Erfolg in dieser Situation) und einmal negativ (das Kind hat Mißerfolg) formuliert sind. Eine Übersetzung dieses Fragebogens wurde 1972 im Rahmen eines Schulpraktikums von Pädagogikstudenten der Universität Bochum in drei 7. Klassen (n = 98) und eine zweite verkürzte Fassung in weiteren drei 7. Klassen von BECKER (1974) erprobt. In einer

von BECKER durchgeführten Faktorenanalyse ließen sich mindestens 6 Faktoren extrahieren. Auf dem ersten Faktor laden vornehmlich Items der Unterskala I/E- während die restlichen Faktoren nicht eindeutig zu benennen sind. ROTTER (1975, S. 71 ff) vertritt die Meinung, daß eine solche Mehrdimensionalität nicht notwendigerweise gegen die Brauchbarkeit eines Fragebogens sprechen muß, der beabsichtigt, eine generalisierte Erwartung zu erfassen. Es liegt nahe anzunehmen, daß Items, die sich z.B. mit einer ähnlichen Situation beschäftigen, untereinander höher korrelieren, als mit den übrigen Items und somit einen eigenen Faktor bilden. (Es bliebe dann allerdings immer noch zu überprüfen, ob die so entstandenen Faktoren tatsächlich voneinander unabhängig sind und ob Internalität eventuell einen Faktor zweiter Ordnung bildet.)

Aufgrund der Itemsanalyse, die getrennt für die Unterskalen und für den Gesamtfragebogen durchgeführt wurden, wurden solche Items ausgeschieden, die eine sehr niedrige Trennschärfe besaßen. Es zeigte sich, daß dies insbesondere solche Items waren, die den Schülern eine affektive Stellungnahme gegenüber den Eltern (z.T. auch gegenüber den Lehrern) abverlangten.

Die in der vorliegenden Untersuchung verwendete Version besteht aus 20 Items, von denen sich jeweils 10 auf Erfolgs- und Mißerfolgssituationen beziehen. In Anhang 4a,b findet sich ein Exemplar des Fragebogens mit Schwierigkeits- und Trennschärfeindizes für die beiden Unterskalen und die Gesamtskala.

GRANDALL et al. (1965) berichten Halbierungsreliabilitäten von .54 für I/E+ und .57 für I/E-. Wir berechneten über die Gesamtstichprobe die interne Konsistenz (KUDER-RICHARDSON, Formel 8). Sie betrug für den Gesamtfragebogen $r = .58$, für I/E+ $r = .59$ und für I/E- $r = .63$. Die Unterskalen I/E+ und I/E- korrelierten signifikant ($r = .111$, $N = 416$, $p < 5\%$).

7.4. Beziehungen zwischen Internalität/Externalität, Schulleistung und Einstellung zur Schule

Es liegt eine umfangreiche Zahl von Veröffentlichungen vor, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Internalität und Schulleistung beschäftigen. Fast alle Untersuchungen gehen von der Erwartung aus, daß eine positive Beziehung zwischen Internalität und Leistung besteht. Aus einer Stichprobe von 51 Untersuchungen, die zwischen 1962 und 1977 erschienen sind und die wir hinsichtlich der berichteten Ergebnisse überprüft haben, bestätigen 25 diese Vermutung. Werden Korrelationen angegeben, so liegen diese zwischen .20 und .45 mit einem Mittel bei .35. Immerhin 8 Untersuchungen konnten keine Unterschiede in den Schulleistungen zwischen Internalen und Externalen feststellen. Nur teilweise bestätigt wird die Annahme in den restlichen 18 Arbeiten.

Als Variablen, von denen ein Einfluß auf die Beziehung zwischen Internalität und Schulleistung vermutet wird, fanden besonders Alter/Schulart, Geschlecht, sozioökonomischer Status und Intelligenz Beachtung. Im Hinblick auf das Alter wird verschiedentlich eine Zunahme der Internalität berichtet (BARTEL 1969, CRANDALL et al. 1965). Der Zusammenhang zwischen Schulleistung und Internalität läßt allerdings überwiegend keinen systematischen Einfluß des Alters erkennen (McGHEE u. CRANDALL 1968; NOWICKI u. STRICKLAND 1973; KIFER 1976; GRUEN et al. 1974, MILGRAM 1971). FINCH et al. (1975b) fanden einen nicht auf Signifikanz geprüften, aber kaum bedeutsamen Rückgang der Korrelation zwischen Internalität und Schulleistung von .45 auf .31, wenn das Alter auspartialisiert wurde. Versuchspersonen waren 78 emotional gestörte Kinder im Alter von 9 bis 13 Jahren.

Einen spezielleren Befund berichten CRANDALL et al. (1965). Während sich bei Mädchen der dritten bis neunten Klasse der Zusammenhang nicht veränderte, konnte bei älteren Jungen mit dem IAR-Fragebogen eine bessere Vorhersage der Schulleistung gemacht werden als bei den jüngeren. Eine Interpretation dieses Ergebnisses wird von den Autoren nicht vorgenommen. Dafür, daß bei Jungen stärkere

Veränderungen in der Internalität stattfinden, sprechen auch die von FINCH et al. (1975a) berichteten Korrelationen zwischen Alter und Internalität von .23 für Jungen und .65 für Mädchen.

Eine aufgrund der Ergebnisse von FINCH et al. (1975 b) zu vermutende Interaktion zwischen Alter und Geschlecht im Hinblick auf den Zusammenhang Internalität/Schulleistung ist allerdings nicht sehr wahrscheinlich. Wenn Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen, so findet sich bei Jungen unabhängig vom Alter eine stärkere Beziehung zwischen Internalität und Schulleistung (SOLOMON et al. 1971: 5.Klassen, NOWICKI u. STRICKLAND 1973: 3. bis 12.Klassen, 1017 Vpn; NOWICKI u. ROUNDTREE 1971: 12. Klassen; BOOR 1973, BROWN u. STRICKLAND 1972: Psychologiestudenten). Neben einer größeren Zahl von Untersuchungen, die keine Geschlechtsunterschiede feststellten, berichten MASSARI u. ROSENBLUM (1972) und CRANDALL et al. (1962) einen Zusammenhang nur bei Mädchen.

In einigen Untersuchungen werden verschiedene Verfahren zur Erfassung der Schulleistung eingesetzt oder Leistungs- und Intelligenzmaßen gegenübergestellt. Es finden sich durchweg höhere Beziehungen zwischen Noten (Gesamtwert oder Einzelfächer) und Internalität als zwischen den Ergebnissen von Leistungs- oder Intelligenztests und Internalität (GRUEN et al., 1974, CHANCE, 1965, 1972, MESSER 1972, NOWICKI u. SEGAL 1974). Die Korrelation zwischen Noten und Internalität scheint auch dann bestehen zu bleiben, wenn Intelligenz auspartialisiert wurde (LESSING, 1969). Dies wird bestätigt durch ein Ergebnis von BROWN und STRICKLAND (1972). Bei männlichen Psychologiestudenten blieb auch bei Auspartialisierung der Intelligenz eine signifikante Korrelation zwischen Internalität und Noten bestehen; bei Studentinnen bestand kein Zusammenhang.

Ober die Beziehung zwischen Internalität und Einstellung zur Schule sind uns nur zwei Untersuchungen bekannt geworden. FLANDERS et al. (1968) stellten fest, daß Externale unabhängig von Intelligenz, Schulleistung und sozioökonomischem Status eine negativere Einstellung zur Schule haben. Bei einer nach vier Monaten folgenden neuerlichen Erhebung an der gleichen Stichprobe hatte sich die Einstellung zur Schule bei den Externalen, nicht aber bei den Internalen signifikant verschlechtert. Diese Einstellungsänderung war nicht auf eine entsprechende Veränderung der Schulleistung zurückzuführen. EPSTEIN und McPARTLAND (1976) fanden zwischen einer nicht näher beschriebenen "control of environment"-Skala und ihrem "Quality of School Life"-Fragebogen, der neben der Zufriedenheit mit der Schule auch Einstellung zur schulischen Arbeit und Reaktionen gegenüber den Lehrern erfaßt, ebenfalls signifikante Beziehungen, die in die gleiche Richtung gehen wie die von FLANDERS et al. (1968).

Im folgenden soll zunächst der Zusammenhang zwischen den IAR-Skalen und der Schulleistung geprüft werden. Es wird erwartet, daß signifikante, aber niedrige Korrelationen bestehen. Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Selbstverantwortlichkeit und Einstellung zur Schule legt die Arbeit von FLANDERS et al. (1968) nahe, eine negativere Einstellung bei den Externalen zu vermuten. Zusätzlich soll geprüft werden, ob der Zusammenhang zwischen Noten und Einstellung zur Schule durch das Ausmaß der Selbstverantwortlichkeit beeinflußt wird. Der Überblick über Untersuchungen, die sich mit unterschiedlichem Reagieren von Internalen und Externalen auf Erfolg und Mißerfolg beschäftigten, zeigte relativ eindeutig, daß Selbstverantwortlichkeit mit einem stärkeren Angeschlossenensein durch die Handlungseffekte einhergeht. Insofern ist mit höheren Korrelationen zwischen Einstellung zur Schule und Schulerfolg bei den Internalen zu rechnen. Eine positive Einstellung nach Erfolg ist bei den Internalen nach den zitierten Untersuchungen zumindest nicht auszuschließen. Dagegen sprechen die einschlägigen Untersuchungen für negativere Reaktionen von Externalen nach Mißerfolg. Allerdings handelt es sich meist um kurzfristige Experimente. Bei längerdauerndem und unvermeidbarem Mißerfolg ist es wahrscheinlicher, daß sich Internale in stärkerem Maße ablehnend

äußern als Externale. Wir vermuten deshalb, daß Internale bei gutem Schulerfolg eine positivere und bei schlechtem eine negativere Einstellung zur Schule aufweisen, was auch dem für Internale angenommenen stärkeren Zusammenhang zwischen Leistung und Einstellung zur Schule entspricht.

Für die vorliegenden Daten wurden Korrelationen zwischen der Notensumme und den IAR-Skalen (Gesamtskala, Skalen I/E+ und I/E-) gerechnet (vgl. Tab. 9). Der Zusammenhang geht in die erwartete Richtung einer besseren Leistung bei Internalen.

Tab. 9 : Korrelationen zwischen Notensumme und der IAR-Gesamtskala sowie den Unterskalen I/E+ und I/E-

	I/E ges	I/E +	I/E -	N
Gesamtstichprobe	-.171 ⁺⁺	-.195 ⁺⁺	-.067	416
Jungen	-.039	-.173 ⁺	.106	214
Mädchen	-.300 ⁺⁺	-.245 ⁺⁺	-.209 ⁺⁺	202

+ = $p < 5\%$, ++ = $p < 1\%$

Ohne Einschränkung gilt das für die Mädchen. Dagegen zeigt sich bei Jungen für die Skala I/E- eine gegenläufige, allerdings nicht signifikante Tendenz. Jungen, die Verantwortung für Mißerfolg übernehmen, haben eine etwas schlechtere Schulleistung. Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind sowohl für die Skala I/E- wie für die Gesamtskala signifikant ($t = 3.107$, $df = 414$, $p < 1\%$ und $t = 2.732$, $df = 414$, $p < 1\%$).

Entsprechend wurden die einfachen Korrelationen zwischen den IAR-Skalen und der Einstellung zur Schule berechnet. Sie gehen alle in Richtung einer positiveren Einstellung bei höherer Selbst-

verantwortlichkeit, sind aber nur z.T. signifikant (vgl. Tab. 10).

Tab. 10 : Korrelationen zwischen den IAR-Skalen und der Einstellung zur Schule

		I/E ges	I/E +	I/E -
ges	r	-.133 ⁺⁺	-.108 ⁺	-.090
	N	416	416	416
Jungen	r	-.127	-.082	-.106
	N	214	214	214
Mädchen	r	-.133	-.152 ⁺	-.055
	N	202	202	202

+ $p < 5 \%$

++ $p < 1 \%$

Um zu prüfen, ob bei Internalen eine stärkere Beziehung zwischen Noten und Einstellung zur Schule besteht, bildeten wir für jede der drei IAR-Skalen durch Teilung am Median zwei Gruppen mit hoher und niedriger Internalität (Gruppen I und E). Für diese Gruppen berechneten wir die Korrelationen zwischen Notensumme und Einstellung zur Schule (vgl. Tab. 11). Die Annahme kann nur für die Mädchen bestätigt werden. Bei Jungen zeigt sich für solche mit hoher und niedriger Mißerfolgsverantwortlichkeit sogar eine sehr deutliche gegenläufige Tendenz. Das deutet darauf hin, daß interne/externe Orientierung für Jungen eine andere Bedeutung hat als für Mädchen, zumindest was die emotionalen Reaktionen gegenüber dem Bereich angeht, auf dem Erfolg und Mißerfolg erfahren wurden.

Wir nahmen an, daß eine disordinale Wechselwirkung zwischen Leistung und vorwiegend internaler oder externaler Orientierung im Hinblick auf die Einstellung zur Schule besteht.

Um diese Frage zu beantworten, wurde folgendes Vorgehen gewählt. Die Schüler wurden durch Teilung an den Quartilen der Notensumme zu vier Gruppen mit unterschiedlicher Leistung aufgeteilt. Innerhalb dieser Gruppen unterscheiden sich die Internalen und Externalen der drei IAR-Skalen nicht in ihrer Leistung. (Die Mittelwerte der Notensumme sind in Anhang 5 beigefügt.)

Tab. 11 : Korrelationen zwischen Notensumme und Einstellung zur Schule für nach hoher/niedriger Internalität (I vs. E) gebildete Gruppen

		I ges	E ges	I +	E+	I-	E-
ges	r	.300	.174	.295	.176	.323	.177
	N	226	190	215	201	199	217
	p(%)	<1	<5	<1	<5	<1	<5
	Vergleich I vs E	n.s.		n.s.		n.s.	
Jungen	r	.135	.175	.127	.182	.074	.262
	N	117	97	95	119	101	113
	p(%)	n.s.	n.s.	n.s.	<5	n.s.	<1
	Vergleich I vs E	n.s.		n.s.		n.s.	
Mädchen	r	.358	.083	.341	.081	.298	.197
	N	107	95	98	104	98	104
	p(%)	<0,1	n.s.	<1	n.s.	<1	n.s.
	Vergleich I vs E	<5		<5		n.s.	

Für die nach Leistung und internaler/externaler Orientierung sortierten Gruppen wurden die Mittelwerte der Einstellung zur Schule berechnet. Die Ergebnisse sind in Abbildung dargestellt. Die deskriptiven statistischen Daten finden sich in Anhang 6.

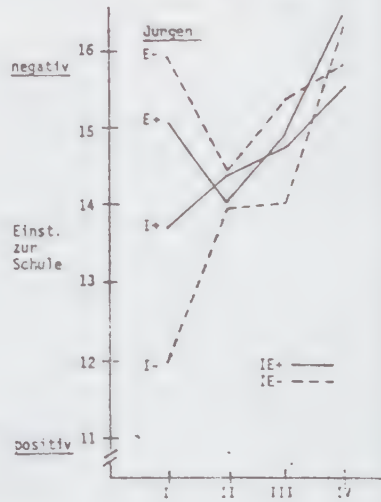
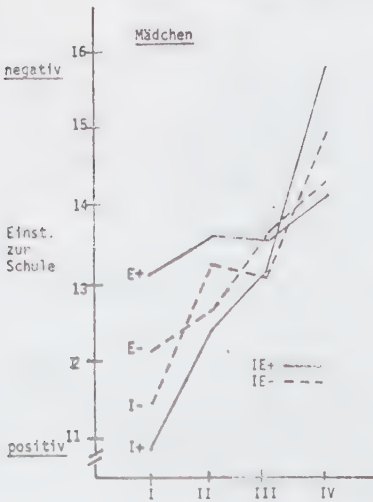
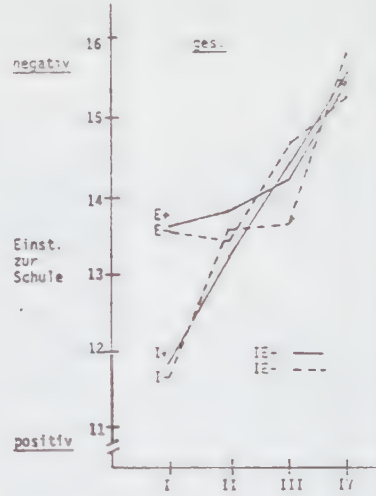
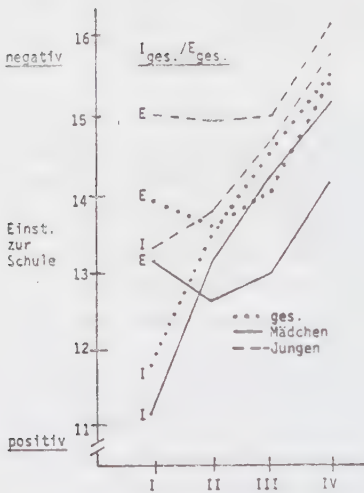
Es zeigt sich, daß Unterschiede in der Einstellung zur Schule zwischen Internalen und Externalen vorwiegend in der besten Leistungsgruppe bestehen. Die Unterschiede zwischen Internalen und Externalen der IAR-Gesamtskala lassen sich für die Gesamtstichprobe auf dem 5%-Niveau ($t = 2.152$, $df = 95$) und für die Mädchen auf dem 10%-Niveau ($t = 1.75$, $df = 66$) absichern; bei den Jungen ist der Unterschied nicht mehr signifikant. Bei den Jungen ist der Unterschied zwischen Internalen und Externalen der Skala I/E- signifikant ($t = 2.274$, $df = 29$, $p < 5\%$), bei den Mädchen der für die Skala I/E+ ($t = 2.201$, $df = 64$, $p < 5\%$). Sämtliche anderen Unterschiede erreichen nicht die Signifikanzgrenze.

Die Vermutung, daß eine disordinale Interaktion zwischen Internalität/Externalität und Leistung besteht, wurde nicht bestätigt. Bei mittlerer und schlechter Leistung finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Internalen und Externalen. (Eine Tendenz in die erwartete Richtung zeigt sich allenfalls bei den Mädchen.) ¹⁾

Für das Wirksamwerden einer internalen Orientierung ist er-

1) Die sich in den Abbildungen für die Externalen andeutenden nicht-linearen Beziehungen zwischen Leistung und Einstellung zur Schule wurden über schrittweise polynomiale Regressionen mit Notensumme als unabhängiger Variable geprüft. Der höchste F-Wert bei kubischer Anpassung fand sich für die Externalen der Gesamtstichprobe ($F = 2.021$, $df = 1/186$) und ist nicht signifikant.

Abb. 1: Einstellung zur Schule von Internalen und Externalen, die sich innerhalb von vier Notengruppen nicht nach ihrer Leistung unterscheiden.



I - IV : Leistungsgruppen (I = beste Leistungsgr.)

forderlich, daß die Umweltbedingungen ein gewisses Maß an Selbstbestimmung erlauben. Die Ergebnisse lassen sich möglicherweise so interpretieren, daß dies nur bei relativ guter Schulleistung der Fall ist und nur hier Internalität in der erwarteten Richtung wirksam werden kann.

7.5. Selbstbewertung

Zwischen Bewertungen der eigenen Person und der Schulleistung bestehen deutliche positive Beziehungen (vgl. zusammenfassend PURKEY 1970, LEVITON 1975). Die Höhe dieses Zusammenhangs scheint unter anderem davon abzuhängen, wie spezifisch das jeweilige Verfahren auf den Bereich der Schule ausgerichtet ist. STILLWELL (1966) stellte nur zwischen schulischen, nicht aber dem allgemeinen Selbstkonzept Korrelationen mit der Schulleistung fest. Ähnlich fand BORISLOW (1962), daß sich nicht die allgemeine, wohl aber die schulbezogene Selbstbewertung (definiert als Differenz zwischen Ich und Ich-Ideal) mit dem Schulerfolg änderte.¹⁾

In wenigen Untersuchungen wurde die Beziehung zwischen Selbstbildvariablen und Einstellung zur Schule thematisiert. CAMPBELL (1969) konnte keine Beziehung feststellen. Das läßt sich möglicherweise auf das verwendete Verfahren (Satzergänzungen, die recht allgemein formuliert waren, und inhaltsanalytische Auswertung) zurückführen. WILLIAMS (1970) setzte verschiedene Selbstbildmaße ein, die sämtlich mit der Einstellung zur Schule korrelierten. Auch die Untersuchungen von NEALE und PROSHEK (1967) REGAN (1967) und THOMAS (1970) legen nahe, daß eine insgesamt positive Bewertung der eigenen Person mit einer besseren Einstellung zur Schule einhergeht. In diesen Untersuchungen bleibt allerdings offen, ob dieser Zusammenhang nicht durch den Einfluß der Schulleistung zustande gekommen ist.

Mit großer Regelmäßigkeit sind die Selbstbeurteilungen von Internalen besser als die von Externalen (BURBACH u. BRIDGEMAN 1976; EPSTEIN u. KOMORITO 1971; HEATON u. DUERFELDT 1973; HERSCH u. SCHEIBE 1968; HJELLE 1976; LAMBERT u. De JULIO 1976; KIFER 1975;

1) Zu Annahmen über die Genese des Selbstbildes in Abhängigkeit von der Schulleistung und die Richtung des Zusammenhangs vgl. BLACK (1974), COHEN (1961), FRETZ u. ENGLE (1973), HELPER (1955), LUDWIG u. MAEHR (1967), THOMAS (1970).

RYCKMAN u. SHERMAN 1973; SMITH et al. 1973). LOMBARDO et al. (1975) und LOMBARDO und BERZONSKY (1975) verwendeten als Maß für die Selbstakzeptierung die Differenz zwischen realem und idealem Selbstbild. Sie stellten eine höhere Selbstakzeptierung bei Internalen fest. Im Widerspruch hierzu stehen die Ergebnisse von FELKER (1972), HENSON (1976) und PLATT et al. (1970); die letzteren verwendeten ein Verfahren, das die Selbsteinschätzung im sozialen Vergleich erfaßt und sich so stark von dem sonst eingesetzten unterscheidet. FEATHER (1969), der die Zuschreibung von Ursachen nach Erfolg und Mißerfolg in Abhängigkeit von verschiedenen Selbstbeurteilungsmaßen untersuchte, kam ebenfalls zu einem negativen Ergebnis. Allerdings prüfte er den Einfluß der Selbstbewertung neben der aufgabenspezifischen Erfolgserwartung. Da beide Variablen sich in die gleiche Richtung auswirken dürften, wurde der Effekt der allgemeinen Selbstbewertung möglicherweise durch den der spezifischen Erfolgserwartung überdeckt.

BELLACK (1975) fand sowohl in Erfolgs- wie Mißerfolgssituationen eine geringere Selbsteinschätzung bei Externalen und schließt von daher, daß sich die Selbstbegründigung bei Externalen nicht in angemessener Art an Erfolg und Mißerfolg ausrichtet. Ähnlich sind die Ergebnisse von HEATON und DUERFELDT (1973) zu interpretieren, die mittlere Zusammenhänge zwischen Internalität und Selbstbegründigung (ebenso mit Selbsteinschätzung) fanden. RYCKMAN et al. (1971) berichten bessere Leistungen bei Internalen mit hoher Selbsteinschätzung. Internale mit schlechter Selbsteinschätzung und Externale (unabhängig von der Selbsteinschätzung) hatten schlechtere Leistungen. Nach Meinung der Autoren weist dies darauf hin, daß die Internalen wegen ihrer guten Selbsteinschätzung auch an Mißerfolgen lernen.

Nach Erfolg scheinen Internale ihr Selbstbild stärker in positiver Richtung zu verändern als Externale (JEWELL 1967). FITCH (1970) untersuchte das Attribuierungsverhalten nach Erfolg und Mißerfolg bei Versuchspersonen mit gutem und schlechtem Selbstbild. In Erfolgssituationen unterschieden sich solche mit gutem und schlechtem Selbstbild nicht in der internalen oder externalen Ursachenzuschreibung. Bei Mißerfolg dagegen attribuierten Ver-

suchspersonen mit schlechtem Selbstbild eher internal. Die Folgerung aus diesem Ergebnis im Hinblick auf die Genese des Zusammenhangs von Internalität und Selbstbewertung wäre, daß Mißerfolg und niedriges Selbstbild zu Internalität führt. Zwar berichtet auch FITCH eine signifikante positive Korrelation zwischen Internalität und Selbsteinschätzung. Eine Unterscheidung zwischen Übernahme von Verantwortlichkeit für Erfolge und Mißerfolge läßt diese Vermutung aber weniger spekulativ erscheinen. Die Entstehung von Mißerfolgsverantwortlichkeit könnte mit niedriger Selbstbewertung und einer stärkeren Beachtung von Mißerfolgssituationen einhergehen.

Eine andere Erklärungsmöglichkeit für den Zusammenhang zwischen Internalität und Selbstbewertung bietet sich aus der Sicht einer Defensivitätsannahme (vgl. z.B. PHARES 1971). Mißerfolg führt bei Externalen zu einer stärkeren Abwertung der Aufgabe, um das Selbstgefühl zu schützen. Da in der Regel mit einer solchen Abwertung (ebenso mit der Ablehnung von Verantwortlichkeit und externaler Schuldzuschreibung) negative Konsequenzen verbunden sein dürften, könnten Externale hier möglicherweise einen Kompromiß schließen, indem sie sowohl die Aufgabe wie die Selbsteinschätzung leicht abwerten.

Es ergeben sich folgende Annahmen, die geprüft werden sollen. Zunächst ist zu vermuten, daß die Selbstbewertung der Schüler mit der Schulleistung korreliert. Es scheinen keine Untersuchungen darüber vorzuliegen, ob der Zusammenhang zwischen Selbstbewertung und Einstellung zur Schule auf die Schulleistung zurückzuführen ist. Daher wird dieser Zusammenhang unter Konstanthaltung der Schulleistung geprüft.

Weiter soll der Frage nachgegangen werden, welche Beziehung zwischen Internalität und Selbstbewertung besteht. Für Erfolgsverantwortlichkeit wird mit einem deutlichen Zusammenhang gerechnet. Folgt man den im Anschluß an die Untersuchung von

FITCH geäußerten Überlegungen, so müßte eine hohe Mißerfolgsverantwortlichkeit (I-) mit schlechter Selbstbewertung verbunden sein.

Wie im vorausgehenden Abschnitt berichtet, besteht bei Internen eine stärkere Beziehung zwischen Schulerfolg und Einstellung zur Schule. Dementsprechend ist zu erwarten, daß Internale, die ihre Selbstbewertung mehr an Erfolg und Mißerfolg ausrichten dürften, bei guter Selbstbewertung auch eine bessere Einstellung zur Schule haben.

7.5.1. Verfahren

Zur Erfassung der Selbsteinschätzung wurden zwei verschiedene Verfahren eingesetzt. Das erste dieser Verfahren ist eine Likert-Skala, deren 5 Items das Ausmaß der positiven Bewertung der eigenen schulischen Leistung erfaßt. Die Items sind in Tabelle 12 zusammen mit den Trennschärfekoeffizienten aufgeführt. Die innere Konsistenz (nach HOYT, 1941) beträgt $R = .75$.

Tab. 12 : Items der Skala "Leistungsbezogene Selbsteinschätzung" und Trennschärfekoeffizienten (punktbiseriale Korrelationen)

	TI
Ich glaube, ich bin ziemlich gut in der Schule	.78
Wenn wir Arbeiten schreiben, bekomme ich oft sehr gute Noten	.77
Ich bin mit meinen Schulleistungen zufrieden	.68
Meine Lehrer halten mich für begabt	.66
Ich bin recht gut in der Schule	.75

Als zweites und nicht speziell auf den schulischen Leistungsbereich ausgerichtetes Verfahren wurde ein von EWERT (1967) entwickeltes und bei DEGENHARDT (1969) beschriebenes Semantisches Differential eingesetzt, das aus 20 Eigenschaftspaaren besteht. In den von DEGENHARDT für verschiedene Stichproben durchgeführten Analysen fanden sich regelmäßig zwei Faktoren, die entsprechend der OSGOOD'schen Terminologie als Potenz und Evaluation bezeichnet wurden.¹⁾ Die Wiederholungsreliabilität im Abstand von 14 Tagen lag, je nach einzuordnendem Begriff, zwischen $r = .72$ und $r = .98$.

Wir ließen die Schüler sich selbst beurteilen ("Wie ich selbst meistens bin..."), nachdem das Ausfüllen des Semantischen Differentials an der Tafel ausführlich an einem Beispiel erklärt worden war.

Tab. 13 : Ergebnisse der Faktorenanalyse für das Semantische Differential.

	F1	F2	F3
Eigenwerte	3.54	1.23	.79
Gesamtvarianz %	17.70	6.14	3.93
Extrahierte Varianz (bei 10 Faktoren)	24.93	15.60	9.97

Es wurde zur Überprüfung der Dimensionalität eine Faktorenanalyse durchgeführt (vgl. Tab. 13). Die Ergebnisse zeigen, daß eine

1) Zur Frage der Dimensionalität des semantischen Raumes vgl. GREEN u. GOLDFRIED 1965, HENTSCHEL u. KLINTMAN 1974, MEHRABIAN et al. 1974.

Extraktion von mehr als 2 Faktoren nicht angebracht ist. Die Faktorenladungen für die beiden Faktoren sind in Tabelle 14 zusammen mit den Begriffspaaren aufgeführt. Die auf dem Faktor 2 am höchsten ladenden Eigenschaftspaare legen eine Interpretation dieses Faktors im Sinne einer Potenz-Dimension nahe. Nur dieser Faktor wird im folgenden verwendet. Einem hohen Faktorscore entspricht eine niedrige Selbstbewertung

Tab. 14 : Ladungen der Eigenschaftspaare des Semantischen Differentials auf den beiden rotierten Faktoren (Ladungen $> .25$)

	F 1	F 2
gerecht - ungerecht		.32
beständig - launenhaft	-	-
schnell - langsam		.29
verschlossen - mittel	-.35	
unverträglich - verträglich	-.36	-.35
verständnisvoll - verständnislos		.30
unzuverlässig - zuverlässig		-.32
nachtragend - versöhnlich	-.27	-.26
erfolgreich - erfolglos		.68
begabt - unbegabt		.63
ruhig - lebhaft		-.59
beliebt - unbeliebt	-.53	
modern - altmodisch	.31	.27
langweilig - interessant	.57	
geizig - freigiebig	.56	
träge - unternehmungslustig		-.59
ernst - heiter	.58	
unfreundlich - freundlich	.54	
zufrieden - unzufrieden		.39
grob - sanft	-.26	-.22

Für die beiden Faktoren wurden Faktorenwerte berechnet. Die Korrelation des Faktors Potenz mit der oben beschriebenen Skala Leistungsbezogene Selbsteinschätzung beträgt $r = -.481$ ($p < 1\%$), die des ersten Faktors $r = -.068$ (n.s.).

7.5.2. Ergebnisse

Die beiden Selbstbewertungs-Variablen zeigen sowohl untereinander wie mit der Schulleistung mittlere Zusammenhänge. Ebenso korrelieren sie signifikant mit der Einstellung zur Schule (vgl. Tab. 15).

Tab. 15 : Korrelationen zwischen 2 Selbstbewertungsmaßen, Notensumme und Einstellung zur Schule

		1	2	3	4
Faktor "Potenz"	1		-.481	.354	.229
Leistungsbezogene Selbstbewertung	2	-.451 -.526		-.608	-.217
Notensumme	3	.316 .414	-.610 -.654		.252
Einstellung zur Schule	4	.213 .246	-.165 ⁺ -.283	.161 ⁺ .241	

Über der Diagonalen: Koeffizienten der Gesamtstichprobe

Unter der Diagonale: Koeffizienten für Jungen (oberer Wert) und Mädchen (unterer Wert)

+ = $p < 5\%$; alle anderen Korrelationen sind bei $p < 1\%$ signifikant.

Die Unabhängigkeit der Beziehung zwischen Einstellung zur Schule und den beiden Selbstbewertungsmaßen von der Schulleistung wurde über hierarchische Regressionsanalysen geprüft, in die nachein-

ander Notensumme, Leistungsbezogene Selbsteinschätzung und der Faktor Potenz eingeführt wurden.

Tab. 16 : Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Selbstbewertungsmaßen und Einstellung zur Schule bei aus-
partialisierter Notensumme.

		R^2	F	df	p(%)	I	F(p)	df	p(%)
ges	1	.0636	28.107	1/414	<1				
	1+2	.0700	15.546	2/413	<1	.0064	2.860	1/413	n.s.
	1,2,3	.0868	13.056	3/412	<1	.0163	7.580	1/412	<1
Jungen	1	.0262	5.708	1/212	<5				
	1+2	.0332	3.624	2/211	<5	.007	1.527	1/211	n.s.
	1,2,3	.0561	4.157	3/210	<1	.0229	5.083	1/210	<5
Mädchen	1	.0682	12.367	1/200	<1				
	1+2	.0859	9.354	2/199	<1	.0277	6.030	1/199	<5
	1,2,3	.0975	7.126	3/198	<1	.0116	2.528	1/198	n.s.

Var.1 = Notensumme, Var.2 = Selbsteinschätzung, Var. 3 = Faktor "Potenz"

Der Beitrag der beiden Selbstbewertungs-Variablen zur Varianzaufklärung der Einstellung zur Schule bei auspartialisierter Schulleistung ist zwar gering, aber signifikant. Wie Tabelle 16 zeigt, ist bei Jungen der Varianzzuwachs für den Faktor Potenz signifikant, bei den Mädchen der für die Skala Leistungsbezogene Selbsteinschätzung.

Bei der Prüfung der Beziehungen zwischen Selbstverantwortlichkeit und Selbstbewertung finden sich positive Korrelationen zwischen Erfolgsverantwortlichkeit und beiden Selbstbewertungsmaßen (vgl.

Tab. 17). Dies entspricht den oben geäußerten Erwartungen. Für die Mißerfolgsverantwortlichkeit deutet sich eine gegenläufige, allerdings in keinem Fall signifikante Tendenz zu einem schlechteren Selbstbild bei hoher Mißerfolgsverantwortlichkeit an. Die Unterschiede zwischen den Korrelationen der Skalen I/E+ und I/E- mit der jeweiligen Selbstbewertungsskala wurde überprüft mit dem Test für die Differenz zwischen abhängigen Korrelationen.¹⁾ Sie sind für die Gesamtstichprobe sowie Jungen und Mädchen nicht signifikant für die Skala Leistungsbezogene Selbstbewertung ($t = 1.471/1.246/.918$ bei $df = 413/211/199$), wohl aber für den Faktor Potenz ($t = 4.657/3.540/3.010$ bei $df = 413/211/199$, jeweils $p < 1 \%$).

Tab. 17 : Korrelationen zwischen den beiden Selbstbewertungsvariablen und den 3 IAR-Skalen

	Leistungsbezogene Selbstbewertung			Faktor "Potenz"			N
	I/E ges	I/E+	I/E-	I/E ges	I/E+	I/E-	
ges	.107 ⁺	.208 ⁺⁺	-.032	-.061	-.194 ⁺⁺	.089	413
Jungen	.065	.209 ⁺⁺	-.097	-.062	-.216 ⁺⁺	.115	214
Mädchen	.150 ⁺	.207 ⁺⁺	-.032	-.058	-.167 ⁺⁺	.060	202

Die Annahme, daß die Selbstbewertung bei den Internalen stärker als bei den Externalen die Einstellung zur Schule beeinflusst, wurde geprüft, indem für die Gruppen mit vorwiegend internaler oder externaler Orientierung multiple Regressionsanalysen mit den

1) Vgl. COHEN u. COHEN (1975, S. 53).

beiden Selbstbewertungsvariablen als unabhängigen und Einstellung zur Schule als abhängiger Variable gerechnet wurden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 18 aus Platzgründen im Überblick dargestellt.

Tab. 18 : Zusammengefaßte Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen für die Gruppe der Internalen und Externalen der 3IAR-Skalen mit Einstellung zur Schule als abhängiger und den beiden Selbstbewertungsmaßen als unabhängigen Variablen.

		I ges	E ges	I+	E+	I-	E-
ges.	1 β	-.094	-.175	-.120	-.140	-.082	-.193
	p(%)		<5				<5
	2 β	.253	.063	.233	.074	.254	.085
	p(%)	<1		<1		<1	
	R ² 100	9,6	4,5	9,6	3,4	9,2	6,1
	p(%)	<1	<5	<1	<5	<1	<1
Mädchen	1 β	-.193	-.219	-.102	-.244	-.103	-.315
	p(%)				(<5)		<1
	2 β	.284	-.008	.425	-.177	.222	.056
	p(%)	<1		<1			
	R ² 100	17,7	4,6	24,2	5,3	8,4	12,2
	p(%)	<1		<1		<5	<1
Jungen	1 β	-.007	-.174	-.086	-.072	-.081	-.091
	p(%)						
	2 β	.249	.073	.103	.239	.258	.117
	p(%)	<5			<5	5	
	R ² 100	6,4	4,7	2,5	7,9	9,2	3,1
	p(%)	<5			<5	<5	

1 = Skala "Leistungsbezogene Selbsteinschätzung"

2 = Faktor "Potenz"

Signifikanzprüfungen bei Variablen 1 und 2 = partielle F-Tests

Der Zusammenhang zwischen Selbstbewertung und Einstellung zur Schule hängt vom Geschlecht, der Operationalisierung von Selbstbewertung und davon ab, ob es sich um Erfolgs- oder Mißerfolgsverantwortlichkeit handelt. Betrachtet man die aufgeklärte Varianz, so ist sie zumindest für die Gesamtstichprobe bei der Gruppe der Internalen etwas höher. Ebenso zeigt sich ein etwas stärkerer Zusammenhang zwischen Selbstbewertung und Einstellung zur Schule bei den internalen Gruppen der Gesamtskala¹.

Bei der Gruppe der Mädchen, die sich vorwiegend für Erfolge verantwortlich fühlen, werden immerhin über 24 % der Varianz aufgeklärt. Hier (und ebenso bei den Jungengruppen Iges, E+ i-) ist nur der Regressionskoeffizient des Faktors Potenz signifikant. Dagegen erreicht bei den Mädchen der Gruppen E+ und E- lediglich der Regressionskoeffizient der leistungsbezogenen Selbsteinschätzung statistische Bedeutsamkeit; bei den Mädchen, die Verantwortung für Erfolge ablehnen, ist zusätzlich als Tendenz eine negative Beziehung zwischen dem Faktor Potenz und der Einstellung zur Schule zu beobachten, d.h. einer positiveren Einstellung entspricht eine geringere Einschätzung der eigenen Begabung.

Ein weiteres erwähnenswertes Ergebnis ist, daß bei Jungen, die sich für ihre Erfolge verantwortlich fühlen, kein Zusammenhang zwischen den beiden Selbstbewertungsmaßen und der Einstellung zur Schule besteht, besonders wenn man den gleichen Zusammenhang bei der vergleichbaren Mädchengruppe in Betracht zieht. Dies widerspricht ebenso wie der signifikante Zusammenhang bei der Jungengruppe E+ und der Mädchengruppe E- der Annahme einer stärkeren Beziehung zwischen Selbstbewertung und Einstellung zur Schule bei den Internalen.

1) Zusätzlich wurden Analysen (getrennt für die Gesamtstichprobe Jungen und Mädchen) zur Prüfung eines interagierenden Einflusses der IAR-Skalen und der Selbstbewertungsmaße auf die Einstellung zur Schule in Abhängigkeit von der Schulleistung durchgeführt wie sie für die Mißerfolgserwartung ausführlich beschrieben sind (vgl. S.98ff). Sie blieben sämtlich ohne Ergebnis. Auf ihre Darstellung wird deshalb verzichtet.

7.6. Exkurs: Beziehungen zwischen Schulleistung, Selbstbewertung und Einstellung zur Schule unter einem konsistenztheoretischen Aspekt

Die bisher in Verbindung mit den beiden Verfahren zur Erfassung der begabungs- und schulleistungsbezogenen Selbstbewertung vorgenommenen Analysen gingen von der Annahme aus, daß die Selbstbewertung, die als Indikator für die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit betrachtet werden kann, die emotionale Orientierung gegenüber der Schule beeinflußt und ihr Ausprägungsgrad unter anderem von der Schulleistung und der wahrgenommenen Selbstverantwortlichkeit abhängt. Je positiver die Selbstperzeption ist, umso eher solltensich die Kinder somit auch positiv gegenüber der Schule äußern.

Aus der Sicht einer Konsistenztheorie, wie sie KORMAN (1970) für die Arbeitszufriedenheit formuliert hat, ist jedoch allenfalls mit einem niedrigen direkten Zusammenhang zwischen Selbstbewertung und Einstellung zur Schule zu rechnen. Vielmehr wird eine solche Beziehung davon abhängig gemacht, ob eine Entsprechung besteht zwischen der Selbstbewertung und den Verhaltenseffekten. Eine positive Einstellung zur Schule ist bei guter Selbstbewertung und guter Leistung, ebenso bei schlechter Selbstbewertung und schlechter Leistung zu erwarten. Dagegen ergibt sich bei einem inkonsistenten Verhältnis zwischen Selbstbewertung und Leistung (gute Selbstbewertung / schlechte Leistung oder schlechte Selbstbewertung / gute Leistung) eine negative Einstellung.

Die Prüfung dieser Frage wurde an einer nach Zufall ausgewählten Teilstichprobe von 250 Schülern vorgenommen. Den Versuchspersonen wurden Rangplätze entsprechend ihren Werten auf den beiden Selbstbewertungsskalen und der Notenskala zugeteilt. Es wurde sodann die Differenz gebildet zwischen dem Rangplatz der Noten und dem der jeweiligen Selbstbewertungsskala. Extreme Werte auf den sich so er-

gebenden beiden neuen Variablen haben solche Schüler, bei denen eine starke Diskrepanz zwischen Selbstbewertung und Noten besteht. Entsprechend einer Konsistenzannahme müßten diese Schüler die negativste Einstellung zur Schule haben, während im mittleren Skalenbereich mit der positivsten Einstellung zu rechnen ist. Es wurden, getrennt für Jungen und Mädchen sowie für die gesamte Teilstichprobe, schrittweise polynomiale Regressionsanalysen mit Einstellung zur Schule als abhängiger und einer der Rangplatzdifferenz-Skalen als unabhängiger Variable gerechnet. Die Konsistenzannahme kann dann als bestätigt gelten, wenn sich die Vorhersage der Einstellung zur Schule durch eine quadratische Kurvenanpassung verbessern läßt.

Zwischen der Einstellung zur Schule und dem Maß für die Konsistenz zwischen Noten und Leistungsbezogener Selbstbewertung zeigten sich sehr signifikante einfache Korrelationen, und zwar so, daß Schüler, die gute Noten haben, aber ihre Leistung schlecht bewerten, die positivste Einstellung haben.

Tab. 19 : Prüfung der Beziehung zwischen dem Maß für die Konsistenz von Noten und Leistungsbezogener Selbstbewertung (x) und der Einstellung zur Schule (abhängige Variable) über eine polynomiale Regressionanalyse

		R^2	F	df	p%	I
Gesamtstichprobe	X	.0706	18.852	1/248	1	
	X ²	.0708	9.404	2/247	1	.0002 (n.s.)
Jungen	X	.0606	7.224	1/112	1	
	X ²	.0637	3.773	2/111	5	.0031 (n.s.)
Mädchen	X	.0527	7.448	1/134	1	
	X ²	.0544	3.825	2/133	5	.0017 (n.s.)

Die von einer Konsistenzannahme her zu erwartende kurvilineare Beziehung zwischen den beiden Variablen fand sich dagegen nicht (vgl. Tab. 19). Ebenfalls überprüfte polynomiale Regressionsgleichungen höheren Grades, die hier nicht wiedergegeben sind, waren sämtlich nicht signifikant.

Das Maß für die Konsistenz zwischen Noten und dem Faktor Potenz zeigt keinerlei Beziehungen mit der Einstellung zur Schule, so daß auf eine Darstellung der Ergebnisse der Regressionsanalysen verzichtet werden soll. Der höchste aufgeklärte Varianzanteil ergab sich für die Gesamtstichprobe mit einer kubischen Anpassung. Er betrug 1,25 % ($F = 1.043$, $df = 3/246$, n.s.).

7.7. Mißerfolgserwartung

Im vorausgegangenen Abschnitt wurde der Zusammenhang zwischen Einstellung zur Schule und Selbstbewertung thematisiert. Es spricht einiges dafür, gute Selbstbewertung in Beziehung zu sehen mit der Erwartung, Erfolg erreichen zu können (vgl. FEATHER 1969). Bei der Konzipierung der Untersuchung beabsichtigten wir, den positiv akzentuierten Selbstbewertungsverfahren solche gegenüberzustellen, die eine negative Einschätzung der eigenen Person im Hinblick auf die schulische Leistung und die Möglichkeit, durch Anstrengung oder Begabung zu Erfolg zu kommen, erfaßt. Diese Trennung zwischen positiven und negativen Aspekten der Selbstbewertung geschah in Anlehnung an die Unterscheidung zwischen Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Mißerfolg, wie sie in der Leistungsmotivationsforschung vorgenommen wird (ATKINSON 1964, HECKHAUSEN 1967).

Die von uns verwendete Skala des Schul-Einstellungsfragebogens ist im nächsten Abschnitt beschrieben. Die Items verlangen sämtlich kognitive Stellungnahmen zur eigenen Leistung bzw. Leistungsfähigkeit. Sie können daher in engem Zusammenhang mit der "Worry"-Komponente der Testangst gesehen werden. LIEBERT und MORRIS, die die Unterscheidung zwischen "Worry" und "Emotionality" 1967 einführten, beschreiben "Worry" als "any cognitive expression of concern about one's own performance.... Worry is primary cognitive concern about the consequences of failing, the ability of others relative to one's own, etc." (S. 975). Die Beziehungen zwischen den beiden Angstkomponenten und der Erfolgserwartung wurde von LIEBERT und MORRIS (1967), MORRIS und LIEBERT (1969) und SPIEGLER et al. (1968) untersucht. Es zeigte sich, daß nur zwischen "Worry" und Erfolgserwartung hohe negative Beziehungen bestanden, während "Emotionality" und Erfolgserwartung unabhängig voneinander waren. Dies rechtfertigt die Bezeichnung der hier verwendeten Skala als "Mißerfolgserwartung".

DOCTOR und ALTMAN (1969), MORRIS und LIEBERT (1969, 1970) und MORRIS et al. (1967) fanden regelmäßig zwischen der "Worry"-Komponente und Leistungsmaßen signifikante Zusammenhänge, nicht aber für "Emotionality". Geschlechtsunterschiede bestehen nach MORRIS et al. (1976, Untersuchung I) nur für "Emotionality" (mit höheren Werten für Mädchen), nicht aber für "Worry". Im Widerspruch hierzu steht allerdings, daß mit einiger Regelmäßigkeit bei Mädchen eine geringere Erfolgs- und höhere Mißerfolgserwartung gefunden werden (vgl. zusammenfassend MACCOBY u. JACKLIN 1974; PARSONS et al. 1976; STEIN u. BAILEY 1973). Ebenso äußern Mädchen mehr Angst als Jungen (z.B. HILL u. SARASON 1966, NICKEL u. SCHLOTTER 1970).

Es wird erwartet, daß sich der Zusammenhang zwischen Leistung und Mißerfolgserwartung an den vorliegenden Daten replizieren läßt. Zusätzlich soll der Einfluß des Geschlechts der Schüler auf diese Beziehung geprüft werden.

Für einen Zusammenhang zwischen Angst und Einstellung zur Schule sprechen die Untersuchungen von JACKSON und GETZELS (1959) und REGAN (1967). Im "Angstfragebogen für Schüler" (AFS) von WIECZERKOWSKI et al. (1974) bildet Schulunlust einen eigenen Faktor, der mit Prüfungsangst und manifester Angst mittlere Korrelationen zeigt. Dies spricht dafür, daß die Skala Mißerfolgserwartung negativ mit der Einstellung zur Schule korrelieren dürfte.

Der Zusammenhang zwischen Internalität und Erfolgserwartung ist Gegenstand vieler Experimente zur Anspruchsniveausetzung, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll. Im allgemeinen finden sich bei Externalen mehr "unusual shifts" und zum Teil Änderungen der Erwartung in negativer Richtung nach Mißerfolg als bei den Internalen (vgl. zusammenfassend LEFCOURT 1972). PHARES und LAMIELL (1974) stellten fest, daß Externale dann niedrigere Erfolgserwartungen äußerten, wenn

es die Art der Aufgabe nicht zuließ, Versagen external zu attribuieren. HOUNTRAS und SCHARF (1970) berichten eine niedrigere Erfolgserwartung (und größere Angst) bei Externalen. Die Leistung wurde nicht korreliert, so daß die niedrigere Erfolgserwartung der Externalen auch auf schlechterer Leistung beruhen könnte. Zu gleichen Ergebnissen kommen NELSON und PHARES (1971) und STRASSBERG (1973). Dagegen konnte WALTRIP (1967) keine Beziehung zwischen Internalität und Erfolgserwartung feststellen.

Berücksichtigt man, daß Mißerfolgserwartung, wie sie in der vorliegenden Untersuchung erfaßt wird, als Angstkomponente verstanden werden kann, so läßt sich eine Reihe von Untersuchungen anführen, die sich mit Unterschieden zwischen Internalen und Externalen hinsichtlich Angst beschäftigen. Die Ergebnisse zeigen überwiegend größere Angst bei Externalen (NELSON u. PHARES 1971, PLATT u. EISENMAN 1968, PROCIUK u. BREEN 1973, RAY u. KATAHN 1968, STRASSBERG 1973, WATSON 1967, FEATHER 1967). Keine Beziehungen fanden PHARES et al. (1968).

Diese Ergebnisse lassen einen Zusammenhang zwischen der Skala Mißerfolgserwartung und Internalität erwarten.

Eine Spezifizierung dieser Annahme im Hinblick auf Erfolgs- und Mißerfolgsverantwortlichkeit läßt sich aufgrund der Ergebnisse von MEYER (1973) vornehmen. Er fand zwischen Erfolgsverantwortlichkeit und Hoffnung auf Erfolg, nicht aber zwischen Erfolgsverantwortlichkeit und Furcht vor Mißerfolg signifikante Korrelationen. Die Ergebnisse für Mißerfolgsverantwortlichkeit waren allerdings widersprüchlich. Eine Beziehung zu Furcht vor Mißerfolg bestand nur bei Gymnasiasten, während bei Volksschülern eine positive Korrelation mit Hoffnung auf Erfolg gefunden wurde. Zur Erklärung dieses Befundes kann man vermuten, daß sich die Genese spezifischer Erwartungen unter dem Einfluß generalisierter Erwartungen vollzieht. Ist eine Person der Überzeugung, daß sie für ihre Erfolge verantwortlich ist (I+), so wird sie Erfolgen eine stärkere Beachtung schenken und ihre Erfolgserwartungen eher an Erfolgen als an Mißerfolgen ausrichten.

Dagegen dürfte eine Tendenz, die Verantwortung für Mißerfolge zu übernehmen (I-), aus dem gleichen Grund eher Mißerfolgserwartung zur Folge haben.

Die im vorhergehenden Abschnitt berichteten Ergebnisse zeigen, daß Internalität das Reagieren auf schulischen Erfolg und Mißerfolg nur in geringem Maße unmittelbar beeinflußt. Diese mäßige Relevanz von Internalität findet sich ebenso in der Mehrzahl von Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Schulleistung und Internalität beschäftigt haben. Von der sozialen Lerntheorie her ist allerdings auch nicht mit einem anderen Ergebnis zu rechnen. Voraussetzung für das Wirksamwerden einer generalisierten Erwartung ist, daß spezifische Erwartungen fehlen oder nur gering ausgebildet sind. Das ist in neuen Situationen der Fall, oder dann, wenn eine plötzliche Änderung in der gewohnten Abfolge von Erfolg oder Mißerfolg in einer Situation auftritt.¹⁾ Da Schulnoten eine relativ stabile Erfolgsgeschichte repräsentieren (vgl. TENT 1959), ist damit zu rechnen, daß generalisierte Erwartungen gegenüber spezifischen Erfolgserwartungen nur eine geringe Rolle spielen. Daher ist anzunehmen, daß spezifische Erwartungen eine bessere Vorhersage der Einstellung zur Schule ermöglichen als die generalisierte Erwartung Internalität.

Ein Einfluß generalisierter Erwartungen dürfte noch am ehesten zu erwarten sein, wenn Schüler aufgrund konstant guter oder schlechter Leistung keine eindeutigen Erfolgs- oder Mißerfolgserwartungen entwickeln konnten, sondern gleichzeitig schulischen Erfolg und Mißerfolg erleben. Als Leistungsmaß wird in der vor-

1) Der Anteil generalisierter Erwartungen an der resultierenden Erwartung scheint allerdings nicht nur von der Inkonsistenz bzw. dem Fehlen von Erfahrungen in einer Situation abzuhängen, wie RÜTTER annimmt. SCHWARZ (1969) stellte fest, daß bei fortgesetztem Mißerfolg der Einfluß generalisierter Erwartungen stärker bleibt als bei einer Erfolgsserie. Ebenso berichten RYCHLAK u. EACKER (1962) eine größere Änderungsresistenz generalisierter Erwartungen nach Mißerfolg.

liegenden Untersuchung eine aus den Noten in 4 Leistungsfächern des letzten Zeugnisses gebildete Notensumme verwendet. Im mittleren Bereich dieser Skala finden sich (neben "mittelmäßigen" Schülern) solche, die in den einzelnen Fächern unterschiedlich erfolgreich waren. Daher ist zu vermuten, daß bei ihnen der Einfluß einer subjektiven Interpretation von Erfolg und Mißerfolg entsprechend ihrer externalen oder internalen Orientierung größer als bei den sehr guten oder sehr schlechten Schülern ist.

Betrachtet man Mißerfolgserwartung als spezifische Erwartung im Sinne der Sozialen Lerntheorie, so ergibt sich daraus die Annahme, daß der Einfluß von Internalität auf die Mißerfolgserwartung in der oben beschriebenen Richtung im mittleren Bereich der Variablen "Notensumme" am stärksten ist. Weiter ist zu vermuten, daß Internalität in diesem Bereich die Beziehung zwischen Mißerfolgserwartung und Einstellung zur Schule moderiert: I/E führt zu einer Erhöhung oder Verringerung der Mißerfolgserwartung und so zu einer besseren oder schlechteren Einstellung zur Schule.

7.7.1. Verfahren zur Erfassung der Mißerfolgserwartung

Eine inhaltliche Beschreibung der Skala "Mißerfolgserwartung" erfolgte bereits am Anfang des vorausgehenden Abschnitts. Die Skala besteht aus 9 Items. Die innere Konsistenz (nach HOYT 1941) beträgt $R=.70$. Die Faktorenanalyse in Anhang 1 zeigt, daß es sich um eine hinreichend homogene Dimension handelt, die weitgehend unabhängig ist von den anderen Skalen des Schul-Einstellungsfragebogens.

Die 9 Items sind zusammen mit den Trennschärfekoeffizienten in Tabelle 20 aufgeführt.

Starker Mißerfolgserwartung entspricht ein niedriger Skalenwert.

Tab. 20 : Items der Skala "Mißerfolgserwartung"

	TI
Es fällt mir schwer, vor Klassenarbeiten mehr zu lernen als gewöhnlich	.65
Ich habe mir schon oft Mühe gegeben in der Schule, ohne daß ich einen Erfolg gemerkt habe	.63
Wenn es wirklich einmal nötig ist, mehr zu arbeiten, fehlt mir oft der Schwung	.59
Ich denke manchmal, daß ich in der Schule wenig leiste	.59
Wenn etwas Wichtiges durchgenommen wird im Unterricht, kann ich oft nicht aufpassen, auch wenn ich mir Mühe gebe	.54
Es fällt mir schwerer als anderen Kindern auswendig zu lernen	.53
Bei vielen Rechenaufgaben bekomme ich ein falsches Ergebnis heraus	.50
Ich bin nicht sehr fleißig in der Schule	.47
Auch wenn ich mich anstrengen würde, würden meine Schulleistungen nicht viel besser	.35

Bei der Datenerhebung wurde auch der Kinder-Angst-Test (K-A-T) von THURNER u. TEWES (1969) eingesetzt, der in Anlehnung an die Children's Manifest Anxiety Scale (CMAS) von CASTANEDA et al. (1956) entwickelt wurde. Er sollte neben der Skala "Mißerfolgserwartung" zur Erfassung der allgemeinen Ängstlichkeit verwendet werden. Die Korrelation zwischen K-A-T und Mißerfolgserwartung beträgt $r = -.392$ ($p < 1\%$).

Es zeigte sich allerdings, daß die Beziehungen des K-A-T zu den verwendeten Variablen recht gering waren und dieses Verfahren neben der Skala "Mißerfolgserwartung" in verschiedenen Analysen keine Bedeutung hatte. Auf die systematische Einbeziehung des K-A-T in diese Untersuchung wurde deshalb verzichtet.

7.7.2. Ergebnisse

Zwischen Notensumme und Mißerfolgserwartung bestehen Korrelationen von $r = -.342$ für die Gesamtstichprobe, $r = -.258$ für die Jungen und $r = -.453$ für die Mädchen, die alle sehr signifikant sind ($p < 1\%$). Einer besseren Schulleistung entspricht erwartungsgemäß eine geringere Mißerfolgserwartung.

Die Mittelwerte für Mißerfolgserwartung von Mädchen und Jungen sind fast identisch ($\bar{x} = 13.243$, $s = 4.351$ und $\bar{x} = 13.342$, $s = 4.035$). Dies könnte zunächst als Stützung des Befundes von MORRIS et al. (1976, Untersuchung I) verstanden werden, die keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern für die "Worry"-Komponente, wohl aber für "Emotionality" fanden. Eine weitere Analyse zeigt allerdings, daß eine signifikante Interaktion zwischen Notensumme und Geschlecht besteht (vgl. Tab. 21).

Tab. 21 : Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse zur Prüfung des einfachen und interagierenden Einflusses von Geschlecht und Schulleistung auf die Mißerfolgserwartung.

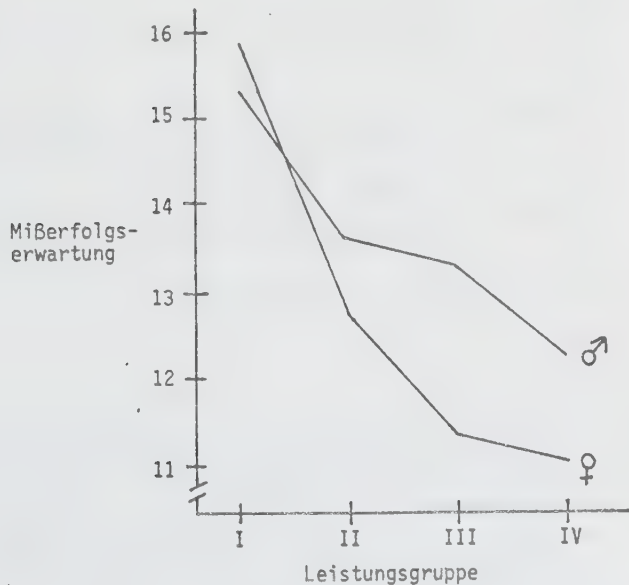
	R^2	F	df	p(%)	I	F(part.)	df	p(%)
1	.0003	.107	1/402					
1, 2	.1232	28.166	2/401	<1	.1229	56.209	1/401	<1
1, 2, 3	.1343	20.679	3/400	<1	.0111	5.126	1/400	<5

1 = Geschlecht, 2 = Notensumme, 3 = Interaktion zwischen 1 und 2

Um die Richtung der Interaktion zu bestimmen, wurden nach der Notensumme durch Teilung in den Quartilen 4 Leistungsgruppen gebildet, in denen sich Jungen und Mädchen nicht nach ihrer Leistung unterschieden. Eine Betrachtung der für diese 4 Gruppen getrennt nach Geschlecht berechneten Mittelwerte für Mißerfolgserwartung (vgl. Abb. 2) zeigt, daß Mädchen mit zunehmend schlechter Leistung

stärkere Mißerfolgserwartung äußern als Jungen. Die deskriptiven statistischen Daten sind als Anhang 7 zusammen mit den Signifikanztests für die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen beigelegt. Somit sind die fehlenden Mittelwert-Differenzen darauf zurückzuführen, daß Mädchen wegen ihrer im Vergleich mit den Jungen besseren Leistung geringere Mißerfolgserwartungen äußern.

Abb. 2: Mißerfolgserwartung von Mädchen und Jungen, die sich innerhalb von vier Notengruppen nicht nach ihrer Leistung unterscheiden. (I = Gruppe mit den besten Noten.)



Auch zwischen Mißerfolgserwartung und Einstellung zur Schule finden sich mittlere Korrelationen ($r = -.451 / -.439 / -.495$ für die Gesamtstichprobe / Jungen / Mädchen; p jeweils $< 1\%$). Die Ergebnisse von hierarchischen Regressionsanalysen, die für die Gesamtstichprobe und für Jungen und Mädchen durchgeführt wurden,

zeigen, daß der Zusammenhang zwischen Einstellung zur Schule und Mißerfolgserwartung nur geringfügig durch die Schulleistung bedingt ist (vgl. Tab. 22).

Tab. 22: Berechnung semipartiieller Korrelationen zwischen Mißerfolgserwartung und Einstellung zur Schule (Notensumme auspartialisiert) und Signifikanzüberprüfung durch hierarchische multiple Regressionsanalysen

		R^2	F	df	p(%)	$r_{2(3-1)}$	F(part.)	df	p(%)
ges	1	.0636	28.107	1/414	<1				
	1, 2	.2152	56.617	2/413	<1	-.389	79.778	1/413	<1
Mädchen	1	.0582	12.367	1/200	<1				
	1, 2	.2458	32.422	2/199	<1	-.433	49.48	1/199	<1
Jungen	1	.0262	5.708	1/212	<5				
	1, 2	.1958	25.684	2/211	<1	-.412	44.490	1/211	<1

1 = Notensumme, 2 = Mißerfolgserwartung

Die partiellen Korrelationen (Notensumme auspartialisiert) von -.401 für die Gesamtstichprobe, -.446 für Mädchen und -.417 für Jungen sind nur geringfügig niedriger als die einfachen Korrelationen. Das bedeutet, daß Mißerfolgserwartung und (in geringem Maße) Einstellung zur Schule von der Leistung abhängen, die Leistung aber nicht die Beziehung zwischen Einstellung zur Schule und Mißerfolgserwartung determiniert.

Die Vermutung, daß zwischen Erfolgsverantwortlichkeit (I/E+) und Mißerfolgserwartung keine Beziehungen bestehen, die wir aufgrund der von MEYER berichteten fehlenden Korrelationen zwischen Er-

folgsverantwortlichkeit und Furcht vor Mißerfolg anstellten, bestätigte sich nicht (vgl. Tab. 23). Die Korrelationen zwischen Mißerfolgserwartung und Erfolgsverantwortlichkeit sind sehr signifikant. Lediglich bei den Mädchen besteht eine auf dem 5 %-Niveau bedeutsame Beziehung zwischen Mißerfolgsverantwortlichkeit und Mißerfolgserwartung.

Tab. 23 : Korrelationen zwischen der Skala "Mißerfolgserwartung" und der 3 IAR-Skalen

	I/E ges	I/E+	I/E-
ges	.216 ⁺⁺	.235 ⁺⁺	.094
Mädchen	.267 ⁺⁺	.258 ⁺⁺	.152 ⁺
Jungen	.163 ⁺	.213 ⁺⁺	.033

Bei einer Interpretation dieses Befundes muß berücksichtigt werden, daß die von MEYER zur Erfassung von Furcht vor Mißerfolg eingesetzten projektiven Verfahren und die hier verwendete Skala Mißerfolgserwartung recht verschieden sind. Insdèrn lag unserer Annahme die Vermutung zugrunde, daß Angst (unabhängig von der Art des eingesetzten Verfahrens und der erfaßten Angstdimension) mit Erfolgsverantwortlichkeit nicht in Beziehung steht. Im Hinblick darauf, daß die Skala Mißerfolgserwartung als "Worry"-Komponente betrachtet werden kann, bietet sich für das hier gefundene Ergebnis eine spekulative Erklärungsmöglichkeit an. Es ist denkbar, daß Erfolgsverantwortlichkeit vorwiegend mit einer solchen kognitiven Angstkomponente in Beziehung steht. Bei solchen, die die Verantwortung für Mißerfolge übernehmen, könnte man dagegen annehmen, daß sie auf Mißerfolge eher emotionale Angstreaktionen zeigen.

Eine weitere zu prüfende Annahme war, daß der Einfluß der Internalität/Externalität (als einer generalisierten Erwartung im Sinne der Sozialen Lerntheorie) dann, wenn die Erwartung von Erfolg und Mißerfolg nicht eindeutig ist (also bei mittlerer Erfolgswahrscheinlichkeit) gegenüber der spezifischeren Mißerfolgserwartung einen größeren Einfluß hat. Hierzu bildeten wir für die Skala Notensumme durch Teilung an den Quartilen vier Leistungsgruppen und nahmen eine weitere Gruppierung nach eher internalen oder eher externaler Orientierung durch Teilung am Median der jeweiligen IAR-Skala vor.¹ Für diese doppelt-sortierten Gruppen wurden die Mittelwerte für Mißerfolgserwartung berechnet. Die Ergebnisse sind in Abbildung 3 dargestellt. Die deskriptiven statistischen Daten finden sich in Anhang 8.

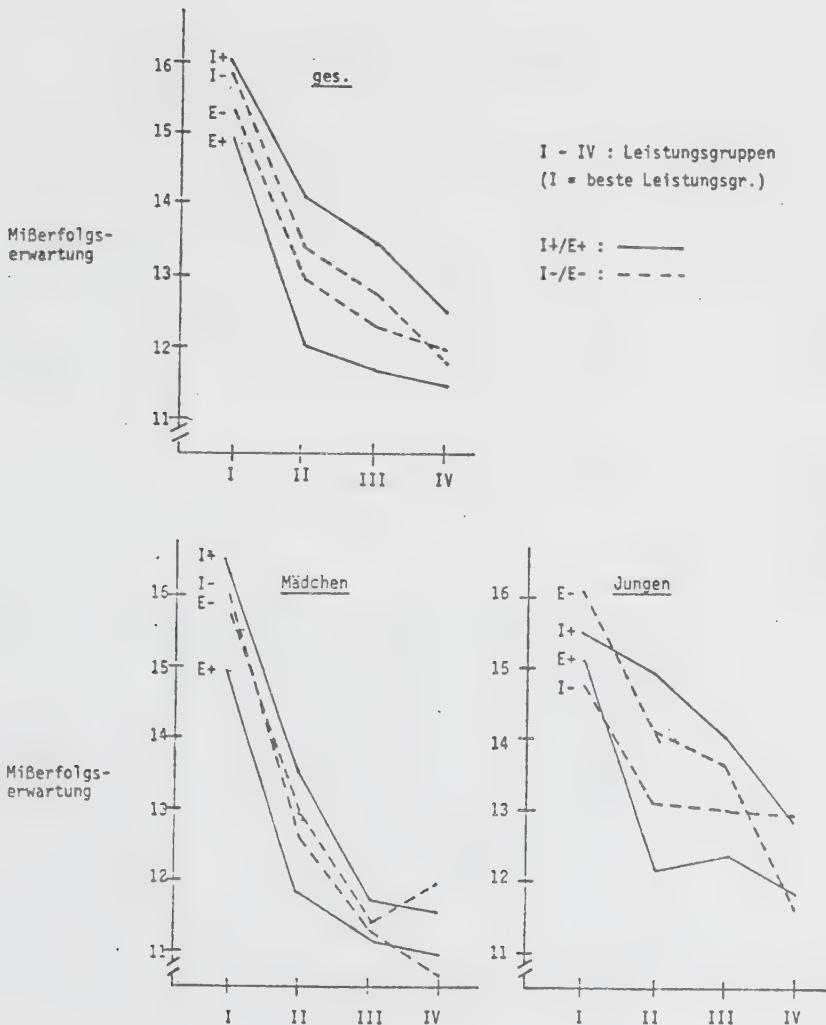
Die Annahme wurde nur für die Skala I/E+ bestätigt. Internale und Externale der beiden mittleren Leistungsgruppen unterscheiden sich signifikant in ihrer Mißerfolgserwartung ($t = 2.814$, $df = 112$, $p < 1\%$; $t = 2.173$, $df = 99$, $p < 5\%$). Dabei wirken Internalität und Externalität in die erwartete Richtung. Internale haben eine geringere Mißerfolgserwartung als Externale.

Die gleiche Berechnung wurde für Jungen und Mädchen durchgeführt. Dabei zeigte sich, daß die beschriebenen Unterschiede vorwiegend auf die Jungen zurückzuführen sind. Bei ihnen finden sich ebenfalls nur in den beiden mittleren Leistungsgruppen signifikante Differenzen entsprechend der Zugehörigkeit zur internalen oder externalen Gruppe ($t = 2.360$, $df = 52$, $p < 5\%$, $t = 1.788$, $df = 59$, bei einseitiger Fragestellung $p < 5\%$) (vgl. Abb. 3).

Die Erwartung, daß nur bei mittlerer Erfolgswahrscheinlichkeit und im mittleren Bereich des Leistungsbereich Internalität als generalisierte Erwartung eine Rolle spielt, wurde somit nur für Erfolgsverantwortlichkeit bestätigt. Zudem gehen die Unter-

1) Innerhalb der 4 Leistungsgruppen unterscheiden sich Internale und Externale nicht in ihrer Schulleistung (vgl. Anhang 5).

Abb. 3: Mißerfolgserwartung von Internalen und Externalen, die sich innerhalb von vier Notengruppen nicht nach ihrer Leistung unterscheiden.



schiede in der Gesamtstichprobe ausschließlich auf Unterschieden bei den Jungen zurück.

Wir hatten vermutet, daß Internalität in Abhängigkeit vom Schwierigkeitsgrad die Mißerfolgserwartung beeinflusst. Die daraus folgende Annahme war, daß die Einstellung zur Schule entsprechend der Änderung in der Mißerfolgserwartung variiert, d.h. wir nehmen einen interagierenden Einfluß von Internalität und Mißerfolgserwartung auf die Einstellung zur Schule an. Die Prüfung dieser Annahme wurde nur für die Gesamtstichprobe und nur für die Skala I/E+ durchgeführt. Die Versuchspersonen wurden nach ihren Werten in der Mißerfolgserwartungsskala zu vier gleich großen Gruppen aufgeteilt.¹⁾ Aus diesen vier Gruppen wurden nach Zufall je 32 Vpn für die I+-und die E+-Gruppe ausgewählt. Die statistische Überprüfung geschah durch eine 4x2 -faktorielle Varianzanalyse, die über eine schrittweise multiple Regressionsanalyse berechnet wurde. Die Mißerfolgserwartungsgruppen wurden dummy-kodiert.

Tab. 24 : Ergebnisse der regressionsanalytisch berechneten zweifaktoriellen Varianzanalyse

	R ²	F	df	p	I ¹⁾	F	df	p
MiBerfolgserw. (X1,X2,X3)	.2492	26.660	3/252	s.s.				
I+, E+ (X4)	.2512	20.129	4/251	s.s.	.002	.650	1/251	n.s.
X4x X1	.2519	16.101	5/250	s.s.	.0007	.240	1/250	n.s.
X4x X2	.2701	14.681	6/249	s.s.	.018	5.922	1/249	< 5 %
X4x X3	.2702	12.531	7/248	s.	.000	.001	1/248	n.s.
Wechselwirkung zusammen					.019	6.456	3/248	s.s.

1) I = jeweiliger Varianzzuwachs

1) Die Aufteilung in vier Gruppen wurde vorgenommen, um die problematische und für I+ und E+ getrennt durchzuführende Kurvenanpassung für MiBerfolgserwartung zu vermeiden

Die Ergebnisse sind Tabelle 24 zu entnehmen. Neben dem sehr starken Einfluß der Mißerfolgserwartung auf die Einstellung zur Schule liefert Internalität keinen zusätzlichen Beitrag zur Varianzaufklärung. Die Wechselwirkung zwischen Mißerfolgserwartung und Internalität ist aber signifikant und geht auf die mittleren der entsprechend dem Ausmaß der Mißerfolgserwartung gebildeten Gruppen zurück. Dies bestätigt die Annahme, daß Internalität (+) in Abhängigkeit von der Mißerfolgserwartung die Einstellung zur Schule beeinflußt.

7.8. Lehrerabhängigkeit und Einstellung zur Schule bei internaler und externaler Orientierung

Der in Abschnitt 6 untersuchte Zusammenhang zwischen Lehrerabhängigkeit und Einstellung zur Schule soll im folgenden nochmals aufgenommen und unter dem Aspekt einer internalen/externalen Orientierung betrachtet werden. Es liegt nahe anzunehmen, daß Externale sich stärker an den Umweltgegebenheiten und damit auch an schulischen Normen ausrichten und Internale in stärkerem Maße an eigenen Normen orientiert sind. Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenhang von Internalität/Externalität und sozialer Erwünschtheit oder Dogmatismus beschäftigen, gehen von dieser Vermutung aus. Eine negative Beziehung zwischen Internalität und sozialer Erwünschtheit konnten BERZINS et al. (1970), ALT-ROCCI et al. (1968), FEATHER (1967) und ODELL (1959) feststellen. CONE (1971) berichtet sogar Korrelationen bis $r = -.70$ zwischen der ROTTER-Skala und der Social Desirability Scale von EDWARDS. Dagegen werden diese Befunde nicht bestätigt von TOLOR (1967), TOLOR und JALOWIEC (1968), BRADLEY u. WEBB (1976) und STRICKLAND (1965). Daneben werden auch gegenläufige Beziehungen berichtet. So waren in der Untersuchung von RYCKMAN u. RODDA (1972) männliche Internale konformer als Externale. Ähnliches fanden RAMANAIAH et al. (1975), die zur Erfassung konformen Verhaltens Unterskalen des SSHA verwendeten.

Eine mehr dogmatische Einstellung von Externalen wird von CLOUSER u. HOELLE (1970) im Anschluß an ROKEACH (1960) so interpretiert, daß Dogmatismus als eine "composite structure of cognitive defenses against anxiety" zu verstehen ist und Externale wegen stärkerer defensiver Tendenzen dogmatischer sein müssen. Auch auf diesem Gebiet sind die Ergebnisse widersprüchlich. EVERLY (1975) fand zwischen der Dogmatismus-Skala von ROKEACH (1960) und der ROTTER-Skala bei College-Studenten einen Zusammenhang von .74, bei Studentinnen einen solchen von .29. Bei HENSON (1976) bestand keine Beziehung. Er verwendete ebenfalls die I/E-Skala von ROTTER, allerdings eine andere Dogmatismus-Skala.

Eine Aufklärung dieser inkonsistenten Befunde leistet die Annahme ROTTERS (1966), der bei den Internalen eine größere Variabilität in ihrer Ausrichtung an Normen vermutet: "The individual who perceives that he does have control over what happens to him may conform or may go along with suggestions when he chooses to and when he is given a conscious alternative. However, if such suggestion or attempts at manipulation are not to his benefit or if he perceives them as subtle attempts to influence him without his awareness, he reacts resistively" (S. 24).

Folgt man dieser Annahme ROTTERS, so wird ein Unterschied zwischen Internalen und Externalen in ihrer Zustimmung zu schulischen Normen recht unwahrscheinlich. Auch dann, wenn man von einer größeren Unabhängigkeit der Internalen ausgeht oder ihnen sogar antikonforme Tendenzen zuspricht¹⁾, werden sie sich eher lehrerdependent äußern, weil anderenfalls negative Konsequenzen möglich wären. Eine zunächst vorhandene Tendenz zu größerer Unabhängigkeit wird so aufgrund der schulischen Erfahrung verschwinden.

Allerdings dürfte diese Überlegung nicht in gleichem Maße gelten für Kinder, die sich für Erfolg und solche, die sich für Mißerfolg mehr oder weniger verantwortlich fühlen. Die Übernahme von Verantwortlichkeit bei Mißerfolg ist wahrscheinlich in stärkerem Maße mit der Bereitschaft assoziiert, auch restriktive Normen zu akzeptieren, wie sie in der Skala Lehrerabhängigkeit enthalten sind. Die Ablehnung von Verantwortlichkeit für Mißerfolg dagegen verlangt, sich in Widerspruch zu setzen zu bewertenden Maßnahmen des Lehrers und dürfte daher mit geringer Lehrerzentriertheit einhergehen. Ähnliches gilt nicht für solche Kinder, die die Verantwortung für Erfolg nicht sich selbst zuschreiben. Bei einer Erklärung von Erfolg durch Zufall oder

1) Vgl. BIONDO u. MacDONALD (1971, S.408), die Internalität in Verbindung mit BREHM's (1966) "reactance" bringen und somit Internalität motivationale Qualitäten zuschreiben: Internale haben ein größeres Unabhängigkeitsbedürfnis als Externale.

äußerer Verursachung (in diesem Fall kann der Erfolg auch als durch Lehrern verursacht angesehen werden) dürfte mit einem Maß von Lehrerabhängigkeit zu rechnen sein, das nicht unter der von Kindern liegt, die sich selbst für Erfolge verantwortlich fühlen.

Die für die Gruppe mit eher internaler und eher externaler Orientierung berechneten Mittelwerte der Lehrerabhängigkeit (vgl. Tab. 25) zeigen, daß zwischen Schülern, die sich in unterschiedlichem Maße für Erfolge verantwortlich fühlen, nur in einem Fall Unterschiede bestehen. Alle Mittelwertsdifferenzen lassen sich auf die niedrige Lehrendependenz der Jungen zurückführen, die Verantwortlichkeit für Mißerfolge ablehnen! Der Unterschied zwischen den Jungen in den Gruppen I- und E- ist sehr signifikant ($t = 3.346$, $df = 212$, $p < 1\%$). Dagegen finden sich bei den Mädchen keine Unterschiede.

Tab. 25 : Mittelwerte der Lehrerabhängigkeit für Gruppen mit hohen (I) und niedrigen (E) Werten in den IAR-Skalen

		I ges	E ges	I+	E+	I-	E-
ges	$\bar{x}$	14.34	13.54	13.94	13.96	14.50	13.49
	s	3.34	3.61	3.53	3.45	3.20	3.67
	N	226	190	215	201	199	217
♀	$\bar{x}$	14.501	14.58	14.49	14.58	14.76	14.326
	s	3.407	3.68	3.57	3.50	3.41	3.99
	N	107	95	98	104	98	104
♂	$\bar{x}$	14.21	12.50	13.58	13.30	14.25	12.74
	s	3.29	3.25	3.45	3.28	3.41	3.19
	N	119	95	117	97	101	113

Daß die Übernahme oder Ablehnung von Verantwortung für Mißerfolg bei Jungen eine besondere Rolle spielen könnte, legen die einfachen Korrelationen zwischen der Skala I/E- und der Lehrerependenz nahe. Die Korrelation beträgt für Jungen .292 ($p < 1\%$), für Mädchen .078. (Die Skala I/E+ und Lehrerabhängigkeit sind für Jungen mit .063 und für Mädchen mit .038 unkorreliert.)

Trotz einer möglicherweise anderen Entstehung von Lehrerabhängigkeit bei den Internalen als bei den Externalen spricht zunächst nichts gegen die Annahme, daß bei ihnen Lehrerabhängigkeit und Einstellung zur Schule gleichermaßen korrelieren. Dies konnte nicht bestätigt werden (vgl. Tab. 26). Sowohl bei Jungen wie bei Mädchen, die sich in starkem Maße für Erfolge verantwortlich fühlen, bestehen im Gegensatz zu denen, bei denen dies in geringerem Maße der Fall ist, signifikante Beziehungen. Bei der Skala I/E- ist bei den internalen Mädchen und bei den externalen Jungen die Korrelation zwischen Lehrerabhängigkeit und Einstellung zur Schule sehr signifikant.

Tab. 26 : Korrelationen zwischen Lehrerabhängigkeit und Einstellung zur Schule für Gruppen mit hohen (I) und niedrigen (E) Werten auf den IAR-Skalen

	I/E ges		I/E+		I/E-	
	I	E	I+	E+	I-	E-
ges	-.286 ⁺⁺	-.152 ⁺	-.319 ⁺⁺	-.124	-.189 ⁺⁺	-.247 ⁺⁺
Mädchen	-.353 ⁺⁺	-.046	-.315 ⁺⁺	-.082	-.251 ⁺⁺	-.164
Jungen	-.219 ⁺	-.134	-.280 ⁺⁺	-.100	-.115	-.247 ⁺⁺

+ = $p < 5\%$

++ = $p < 1\%$

Es scheint uns nicht hinreichend, den insgesamt größeren Zusammenhang zwischen Lehrerabhängigkeit und Einstellung zur Schule bei Internalen (sieht man einmal von der Gruppe I - der Jungen ab) ausschließlich dadurch zu erklären, daß Internale besser als Externale Lehrerabhängigkeit in eine positive Einstellung zur Schule umsetzen.

Ebenso ließe sich die zu einer entgegengesetzten Vorhersage führende Vermutung aufstellen, daß außengaleitete Externale dann, wenn sie sich in Obereinstimmung mit den schulischen Normen sehen, dies unmittelbarer als Internale in eine positive Einstellung zur Schule umsetzen, weil subjektive Normen eine geringe Rolle spielen. Deshalb wurden weitere Analysen vorgenommen, in denen der Einfluß a) der Schulleistung und b) der Mißerfolgserwartung auf die Beziehung zwischen Lehrerabhängigkeit und Einstellung zur Schule bei Internalen und Externalen untersucht wurde.

Es liegt zunächst nahe anzunehmen, daß die unterschiedlich starke Beziehung zwischen Lehrerabhängigkeit und Einstellung zur Schule durch die Schulleistung konfundiert ist. Wie bereits berichtet, bestehen bei Internalen höhere Korrelationen zwischen Schulleistung und Einstellung zur Schule als bei Externalen. Dagegen ist der Zusammenhang zwischen Schulleistung und Konformität sehr niedrig. Das läßt vermuten, daß bei den Internalen in die Beziehung zwischen Lehrerabhängigkeit und Einstellung zur Schule auch die Schulleistung miteingegangen ist. Aus diesem Grund partialisierten wir die Schulleistung aus. Die semipartiellen Korrelationen zwischen Lehrerabhängigkeit und Einstellungen sprechen allerdings noch eindeutiger als die einfachen Korrelationen dafür, daß hohe Lehrerabhängigkeit bei Internalen in höherem Maße als bei Externalen Teil ihrer positiven Einstellung zur Schule ist (vgl. Tab. 27).

Tab. 27: Semipartielle Korrelationen zwischen Lehrerdependenz und Einstellung zur Schule für Gruppen mit hohen (I) und niedrigen (E) Werten der IAR-Skalen (Noten auspartialisiert).

1 = Noten 2 = Lehrerdependenz

			R^2	F	df	$p(\%)$	r_s^2	F	df	$p(\%)$
Jungen	I ges	1	.0183	2.181	1/117					
		1+2	.0631	3.906	2/116	<5	.0448	5.546	1/116	<5
	E ges	1	.0307	2.948	1/93					
		1+2	.0478	2.308	2/92		.0171	1.647	1/92	n.s.
	I +	1	.0162	1.89	1/115					
		1+2	.0215	5.603	2/114	<1	.0733	9.182	1/114	<1
	E +	1	.0331	3.253	1/95					
		1+2	.0422	2.069	2/94		.0091	.0889	1/94	n.s.
	I -	1	.0686	7.291	1/99	<1				
		1+2	.0801	4.265	2/98	<5	.0115	1.222	1/98	n.s.
Mädchen	E -	1	.0055	.609	1/111					
		1+2	.0531	3.702	2/110	<5	.0576	6.765	1/110	<5
	I ges	1	.1283	15.45	1/105	<1				
		1+2	.2161	14.331	2/104	<1	.0878	11.645	1/104	<1
	E ges	1	.0070	.654	1/93					
		1+2	.0024	.388	2/92		.0014	.129	1/92	n.s.
	I +	1	.1100	11.869	1/95	<1				
		1+2	.1792	10.369	2/95	<1	.0692	8.003	1/95	<1
	E +	1	.0057	.689	1/102					
		1+2	.0120	.615	2/101		.0053	.544	1/101	n.s.
Gesamtstichprobe	I -	1	.0835	8.759	1/96	<1				
		1+2	.1252	6.796	2/95	<1	.0416	4.512	1/95	<5
	E -	1	.035	3.698	1/102					
		1+2	.0567	3.033	2/101		.0217	2.319	1/101	n.s.
	I ges	1	.0905	22.302	1/224	<1				
		1+2	.1536	20.236	2/223	<1	.0631	16.616	1/223	<1
	E ges	1	.0303	5.871	1/188	<5				
		1+2	.0479	4.589	2/187	<5	.0176	3.45	1/187	n.s.
	I +	1	.0873	20.38	1/213	<1				
		1+2	.1634	20.71	1/212	<1	.0761	19.281	1/212	<1
	E +	1	.0311	6.394	1/199	<5				
		1+2	.0419	4.326	2/198	<5	.0108	2.219	1/198	n.s.
	I -	1	.1026	22.519	1/197	<1				
		1+2	.1255	14.064	2/196	<1	.0229	5.135	1/196	<5
	E -	1	.0313	6.959	1/215	<1				
		1+2	.0813	9.469	2/214	<1	.050	11.635	1/214	<1

Das gilt uneingeschränkt für Mädchen. Dagegen bleibt auch hier als Ausnahme die stärkere Beziehung zwischen Lehrerdependenz und Einstellung zur Schule bei Jungen, die Verantwortlichkeit für Mißerfolg ablehnen (E-), während bei hoch mißerfolgsverantwortlichen Jungen (I-) kein Zusammenhang besteht. Wir hatten festgestellt, daß sich die Gruppe E- der Jungen durch ihre geringe Lehrerdependenz von allen anderen unterscheidet. Von daher bietet sich als Erklärungsmöglichkeit, daß Konformität für diese Gruppe eine höhere subjektive Bedeutsamkeit hat und so die stärkere Beziehung zur Einstellung zur Schule zustandekommt.

Bei der Einbeziehung der Mißerfolgserwartung in unsere Fragestellung gingen wir davon aus, daß zwischen Mißerfolgserwartung und Lehrerabhängigkeit¹ bei Internalen und Externalen unterschiedliche Beziehungen bestehen, die sich dann auf die Einstellung zur Schule auswirken können.

Wir berechneten für die Gruppen mit hohen und niedrigen Werten in den drei IAR-Skalen die Korrelationen zwischen Lehrerabhängigkeit und Mißerfolgserwartung. Es zeigt sich, daß die Beziehungen bei den Gruppen mit hoher und niedriger Internalität alle in entgegengesetzter Richtung verlaufen. Während bei Internalen hohe Mißerfolgserwartung mit niedriger Lehrerabhängigkeit einhergeht, äußern sich Externale mit hohe Mißerfolgserwartung eher lehrerdependent (vgl. Tab. 28). Die Lehrerabhängigkeit bei Externalen und Internalen scheint daher von einer Interaktion mit der Mißerfolgserwartung abzuhängen. Diese Annahme wurde getrennt für die Gesamtstichprobe, Jungen und Mädchen sowie für die drei IAR-Skalen über hierarchische Regressionsanalysen mit Lehrerabhängigkeit als abhängiger Variable geprüft. Es wurden nacheinander Internalität/Externalität (als Alternativvariable), Mißerfolgserwartung und die Interaktion zwischen Internalität und Mißerfolgserwartung in die Regression eingeführt. Die hier ausschließlich interessierenden F-Werte

1) Die einfachen Korrelationen zwischen Mißerfolgserwartung und Lehrerdependenz betragen für die Gesamtstichprobe $r = .038$, für Mädchen $r = .035$ und für Jungen $r = .045$.

für die Interaktion sind in Tabelle 28 enthalten. Die Annahme wurde für die Gruppen I und E der IAR-Gesamtskala bestätigt, ebenso für die Gruppen I+ und E+ der Gesamtstichprobe und der Mädchen. Die übrigen in die gleiche Richtung gehenden Tendenzen sind nicht signifikant.

Tab. 28 : Einfache Korrelationen (r) zwischen Mißerfolgserwartung und Lehrerabhängigkeit für interne und externe Gruppen der IAR-Skalen zusammen mit Signifikanzangaben zur Interaktion zwischen Internalität und Mißerfolgserwartung (abhängige Variable Lehrerabhängigkeit)

	ges. r Interaktion	Mädchen r Interaktion	Jungen r Interaktion
I ges	.217 ⁺⁺ F= 18.412	.287 ⁺⁺ F= 12.636	.150 ⁺ F= 5.568
E ges	-.197 ⁺⁺ df = 1/412 p < 1 %	-.201 ⁺⁺ df = 1/198 p < 1 %	-.173 ⁺ df = 1/210 n.s.
I +	.145 ⁺⁺ F= 5.595	.229 ⁺⁺ F= 7.205	.068 F= .279
E+	-.087 df= 1/412 p < 5%	-.145 ⁺ df= 1/118 p < 1%	-.007 df= 1/210 n.s.
I -	.251 ⁺⁺ F= 3.729	.185 ⁺⁺ F= 2.886	.096 F= .716
E-	-.057 df= 1/412 p < 5%	df= 1/198 n.s.	df= 1/210 n.s.

+ = $p < 5\%$

++ = $p < 1\%$

Zusammenfassend lassen sich im Hinblick auf die unterschiedlichen Beziehungen zwischen Lehrerabhängigkeit und Einstellung zur Schule bei Internalen und Externalen folgende Aussagen machen: Das Ausmaß, in dem sich Schüler lehrerdependent äußern, wird durch ihre interne oder externe Orientierung nur geringfügig

beeinflusst. Eine Ausnahme bilden die Jungen, die sich in unterschiedlichem Maße für Mißerfolge verantwortlich erklären. Mit Ablehnung von Mißerfolgsverantwortlichkeit geht eine geringe Lehrerabhängigkeit einher, während Übernahme von Verantwortlichkeit für Mißerfolg die Lehrerabhängigkeit eher erhöht (vgl. Tab. 25).

Sowohl bei Jungen wie bei Mädchen besteht eine deutliche Tendenz, dann, wenn sie sich für Erfolg und Mißerfolg verantwortlich fühlen, sich bei hoher Lehrerabhängigkeit positiver zur Schule zu äußern als Kinder, die die Verantwortung für Erfolg oder Mißerfolg ablehnen. Für die Unterschiede zwischen Internalen und Externalen bietet sich unter Berücksichtigung der Beziehung zwischen Mißerfolgserwartung und Lehrerabhängigkeit folgende Erklärung an: Bei Externalen (wie bei Internalen) führt hohe Mißerfolgserwartung zu negativer Einstellung zur Schule. Gleichzeitig ist hohe Lehrerabhängigkeit mit positiver Einstellung korreliert. Da bei Internalen hohe Mißerfolgserwartung niedriger Lehrerabhängigkeit entspricht, wirken Mißerfolgserwartung und Lehrerabhängigkeit in gleicher Richtung auf die Einstellung zur Schule.

Auch bei Externalen korreliert hohe Mißerfolgserwartung mit schlechter Einstellung zur Schule, gleichzeitig aber mit hoher Konformität. Somit beeinflussen Mißerfolgserwartung und Konformität die Einstellung zur Schule in entgegengesetzter Richtung. Mit hoher Lehrerabhängigkeit, die zu positiver Einstellung führt, geht bei Externalen hohe Mißerfolgserwartung einher, die die Einstellung zur Schule verschlechtert.

Dieses Erklärungsmodell könnte dann als bestätigt gelten, wenn sich die Beziehung zwischen Lehrerdependenz und Einstellung zur Schule durch Auspartialisierung der Mißerfolgserwartung bei den Internalen verringert und bei den Externalen erhöht.

Tab. 29 : Gegenüberstellung der einfachen und partiellen Korrelationen (Mißerfolgserwartung auspartialisiert) zwischen Lehrerdependenz und Einstellung zur Schule für Internale und Externale.

		Internale		Externale	
		r_{12}	$r_{12,3}$	r_{12}	$r_{12,3}$
Ges.	I/E ges	-.286 ⁺⁺	-.208 ⁺⁺	-.152 ⁺	-.245 ⁺⁺
	I/E +	-.319 ⁺⁺	-.288 ⁺⁺	-.124	-.169 ⁺
	I/E -	-.189 ⁺⁺	-.008	-.247 ⁺⁺	-.301 ⁺⁺
Mädchen	I/E ges	-.353 ⁺⁺	-.242 ⁺⁺	-.046	-.148
	I/E +	-.315 ⁺⁺	-.229 ⁺	-.082	-.143
	I/E -	-.251 ⁺⁺	-.191 ⁺	-.164	-.240 ⁺
Jungen	I/E ges	-.219 ⁺	-.168	-.134	-.211 ⁺
	I/E +	-.280 ⁺⁺	-.144	-.100	-.113
	I/E -	-.115	-.007	-.247 ⁺	-.275 ⁺⁺

+ $p < 5\%$ ++ $p < 1\%$

Die einfachen und die partiellen Korrelationen sind in Tabelle einander gegenübergestellt. Die Unterschiede zwischen sämtlichen Koeffizientenpaaren sind so gering, daß auf eine Signifikanzprüfung verzichtet werden kann. Für unsere Annahme spricht allerdings, daß alle Veränderungen des Zusammenhangs zwischen Lehrerdependenz und Einstellung zur Schule nach Auspartialisierung von Mißerfolgserwartung in die erwartete Richtung gehen, nämlich einer Erhöhung der Beziehung bei den Externalen und einer Verringerung bei den Internalen.

8. HAUSLICHE BEDINGUNGEN UND EINSTELLUNG ZUR SCHULE

8.1. Sozioökonomische Schicht

Unterschiede zwischen den sozialen Schichten im Erziehungsverhalten der Eltern, ihren Erwartungen gegenüber dem Angebot der Schule und ihrer Bildungsbereitschaft sind durch eine umfangreiche Literatur belegt (vgl. z.B. DEUTSCH et al. 1968, EWERT, 1966, GRIMM 1966, GOY 1969, MOLLENHAUER 1968, ROLFF 1970). Ebenso werden in der Regel Zusammenhänge zwischen sozioökonomischen Bedingungen und Schulerfolg gefunden.¹⁾ Allerdings scheint die Beziehung nicht linear zu sein: Kinder aus höheren sozioökonomischen Schichten haben schlechtere Schulleistungen als solche aus mittleren. So stellt LAVIN (1967) fest, daß Untersuchungen, in denen sich negative Korrelationen fanden, an Schulen durchgeführt wurden, die vorwiegend von Kindern aus mittleren und hohen SÖS-Schichten besucht wurden.

Im folgenden soll untersucht werden, ob neben dem zu erwartenden Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Schulleistung auch eine Beziehung zur Einstellung zur Schule besteht. Nach Meinung WAGNEPS (1975b), der in einem Sammelreferat allerdings auch Einstellungen gegenüber der Klasse und dem Lehrer berücksichtigte, scheint die Sozialschicht einen (wenn auch nicht sehr großen) Einfluß auf die Einstellungen zu haben. Keinen Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Schule und SÖS fanden BARKER LUNN (1969), BERK et al. (1970) und MILLER (1970). CCSTER (1958) zählte für drei Einkommensgruppen die Antworthäufigkeiten für einzelne Items aus, die die Einstellung zur Schule erfassen sollten. Bei 6 Items unterschieden sich die drei Gruppen nur in einem signifikant. NEALE und PROSHEK (1967) wählten Schulen aus, die von Kindern aus unterschiedlichen sozioökonomischen Schichten besucht wurden. Sie gingen bei der Auswahl der Schulen sehr sorgfältig vor und bestimmten sie nach einem zusammengesetzten Index aus Schulberichten, der durchschnittlichen Dauer des Schulbesuchs

1) Zu Erklärungsansätzen für das Zusammenwirken häuslicher und schulischer Sozialisationsbedingungen vgl. zusammenfassend WEINERT, 1972

der Kinder, dem Einkommen der Eltern, dem Anteil an Nichtwaisen und der Jugendkriminalität des Einzugsbereichs der Schule. Ein Vergleich der Schulen nach den Ladungen der Schüler auf dem Faktor Evaluation in verschiedenen schulbezogenen Begriffen führten zu Ergebnissen, die nach Meinung der Autoren außerordentlich schwer zu interpretieren sind, aber insgesamt nicht dafür sprechen, daß Kinder mit ungünstigen Umweltbedingungen eine schlechtere Einstellung zur Schule haben.

BARKER LUNN (1972), FITT(1956) und LABELL(1970) stellten fest, daß nur bei Jungen ein signifikanter Zusammenhang bestand. In eine ähnliche Richtung gehen die Ergebnisse von MITCHELL und SHEPHERD(1967). Eltern aus der Arbeiterschicht meinen häufiger bei Jungen als bei Mädchen, daß sie die Schule nicht mögen. Die Tatsache, daß sich hier der Zusammenhang zwischen SES und Leistung ausgewirkt haben könnte, wird von FITT erwähnt und von BARKER LUNN weiter untersucht. Sie stellte fest, daß der Zusammenhang zwischen SES und Einstellung bei Jungen auch dann bestehen bleibt, wenn man ihn getrennt für die obere und untere Leistungsgruppe erhebt. In der mittleren Leistungsgruppe konnte allerdings kein Unterschied mehr festgestellt werden. MILLER (1970) berichtet sowohl für Jungen wie für Mädchen signifikante Korrelationen zwischen Sozialschicht und Leistung und Einstellung und Leistung zwischen .18 und .35. Die Korrelationen zwischen Sozialschicht und Einstellung waren weder bei Mädchen noch bei Jungen signifikant.

Zur Schätzung der sozioökonomischen Verhältnisse wurden die Angaben der Kinder über den Beruf des Vaters herangezogen. Die Berufsangaben wurden nach der neunstufigen "Sozialen Selbsteinstufungs-Skala"(SSE) von Kleining u. Moore (1968; vgl. auch MOORE u. KLEINING 1960) verschlüsselt. Wegen ungleicher oder zu geringer Besetzung einzelner Skalenwerte wurden die neun ursprüng-

lichen zu vier Stufen zusammengefaßt (vgl. Tab. 30). 45 Kinder, die in Heimen oder vaterlosen Familien leben, konnten nicht berücksichtigt werden.

Tab. 30 : Verteilung der Stichprobe nach der SSE-Skala und Zusammenfassung zu vier Stufen.

SSE	N	SSE-Gruppe	N
1	-		
2	-		
3	16		
4	64	I	80
5	83		
6	81	II	114
7	103	III	103
8	71		
9	3	IV	74

Für die Notensumme und die Einstellung zur Schule wurden Mittelwerte und Streuungen berechnet (vgl. Tab. 31). Die Unterschiede zwischen den Mittelwerten wurden durch t-Tests geprüft.

Tab. 31 : Mittelwerte und Streuungen für Einstellung zur Schule und Notensumme, getrennt nach SSE-Gruppen.

SSE-Gruppe		Einstellung zur Schule			Notensumme		
		ges.	Jungen	Mädchen	ges.	Jungen	Mädchen
I	$\bar{x}$	13.51	14.39	12.72	13.71	14.53	13.00
	s	4.44	4.11	4.64	2.63	2.72	2.35
	N	80	38	42	80	38	42
II	$\bar{x}$	13.92	15.10	12.52	14.32	15.15	13.35
	s	4.64	4.57	4.36	3.04	2.74	3.11
	N	114	62	52	114	62	52
III	$\bar{x}$	14.03	14.98	13.19	14.48	15.12	13.91
	s	3.85	3.67	3.83	2.92	2.80	2.93
	N	104	49	55	104	49	55
IV	$\bar{x}$	14.33	15.09	13.07	15.05	15.43	14.43
	s	4.85	4.73	4.85	2.75	2.55	3.00
	N	74	46	28	74	46	28

Bei der Schulleistung ist eine einseitige Fragestellung zu vertreten, da bessere Leistung in der Hauptschule mit höherem sozioökonomischem Status (SÖS) einhergehen dürfte. Bei der Gesamtstichprobe und bei den Mädchen unterscheiden sich die SÖS-Gruppen I und IV signifikant ($t = 3.09$, $df = 152$, $p < 1\%$, $t = 2.265$, $df = 68$, $p < 5\%$). Bei der Gesamtstichprobe ist zusätzlich der Unterschied zwischen SÖS-Gruppe I und III bedeutsam ($t = 1.846$, $df = 182$, $p < 5\%$).

Dagegen läßt sich bei der Einstellung zur Schule lediglich eine Tendenz erkennen, die für eine positivere Einstellung von Kindern aus besseren gegenüber solchen aus schlechteren sozioökonomischen Verhältnissen spricht. Keiner der Unterschiede ist signifikant.

8.2. Berufstätigkeit der Mutter

Gegenüber dem recht groben SÜS-Maß ist zu erwarten, daß Variablen, die die häuslichen Bedingungen konkreter erfassen, eine bessere Vorhersage der Einstellung zur Schule und ebenso der Schulleistung erlauben. Eine dieser Variablen, die häufig untersucht und noch öfter in Diskussionen als bedeutsam für das Leistungsverhalten und die allgemeine psychische Entwicklung des Kindes angeführt wurde, ist die Berufstätigkeit der Mutter. Es liegt zunächst nahe, die durch die Berufstätigkeit bedingte Trennung des Kindes in Verbindung zu bringen zur Hospitalismusforschung (so bei HELLBROGGE 1966, SCHMALOHR 1968) und von daher generell negative Auswirkungen zu erwarten. Diese Vermutung wird besonders für den Zeitraum der frühen Kindheit geltend gemacht. Die Befunde sind uneinheitlich und sprechen insgesamt gegen negative Effekte der mütterlichen Berufstätigkeit (BURCHINAL 1963, LEHR 1974, WALLSTON 1973). Ähnliches gilt für Auswirkungen auf die Schulleistung. Zwar fand SPECK (1956) in einer viel zitierten Arbeit, daß Kinder, deren Mütter einen Beruf ausüben, schlechtere Schulleistungen haben und ihre Hausaufgaben nachlässiger machen. In höheren Klassen scheint dieser Unterschied aber zu verschwinden (STOLZ 1960). Insgesamt weisen die Sammelreferate von HOFFMAN (1963), LEHR (1973) und SIEGEL u. HAAS (1963) darauf hin, daß eine Leistungsver schlechterung aufgrund der Berufstätigkeit der Mutter nicht sehr wahrscheinlich ist.

Eine Reihe von Untersuchungen zeigt, daß die Auswirkungen der Berufstätigkeit nicht unabhängig sind vom Geschlecht der Kinder (RÜSLER 1958, HAND 1957, DOUVAL 1963). Gegenüber Söhnen zeichnen sich Töchter berufstätiger Mütter durch bessere Schulleistung und größere Aktivität aus.

Die Kinder wurden nach ihren Angaben über die Berufstätigkeit ihrer Mütter in drei Gruppen zusammengefaßt. In der Gruppe 1 nannten die Kinder als Beruf vorwiegend "Hausfrau" oder "kein Beruf". Dieser Gruppe wurden auch jene Kinder zugeordnet, die keine Angaben machten.¹⁾

1) In dieser Gruppe befinden sich auch 24 Kinder, die aus Familien ohne Mutter stammen oder in Heimen leben.

Kinder der Gruppe 2 machten Angaben über Halbtagsbeschäftigungen ihrer Mütter, während die Mütter der Gruppe 3 berufstätig sind.

Getrennt nach diesen Gruppen wurden für die Gesamtstichprobe sowie Jungen und Mädchen Mittelwerte und Streuungen für die Variable "Einstellung zur Schule" berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 32 aufgeführt. Während bei den Jungen keine Beziehung zwischen Berufstätigkeit der Mutter und Einstellung zur Schule festzustellen ist, ergeben sich bei den Mädchen bedeutsame Unterschiede. Töchter berufstätiger Mütter haben, wie die angeführten Untersuchungen vermuten ließen, eine bessere Einstellung gegenüber der Schule als Mädchen, deren Mütter nicht berufstätig oder teilzeitbeschäftigt sind ($t = 1.78$, $df = 157$, $p < 5\%$ und $t = 1.67$, $df = 73$, $p < 5\%$ jeweils bei einseitiger Fragestellung). Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind in Gruppe 1 und Gruppe 3, nicht aber in Gruppe 2 signifikant unterschieden ($t = 4.19$, $df = 279$, $p < 1\%$ für Gruppe 1; $t = 2.447$, $df = 60$, $p < 5\%$ für Gruppe 3 und $t = 1.14$, $df = 71$, n.s. für Gruppe 2; zweiseitige Fragestellung).

Tab. 32 : Berufstätigkeit der Mutter und Einstellung zur Schule

		ges.	Jungen	Mädchen
nicht berufstätig	$\bar{x}$	14.18	15.13	13.03
	s	4.30	4.18	4.16
	N	280	154	127
teilzeit- beschäftigt	$\bar{x}$	14.03	14.78	13.51
	s	4.73	4.82	4.65
	N	73	30	43
berufstätig	$\bar{x}$	12.94	14.30	11.65
	s	4.44	4.34	4.20
	N	63	30	32

Um zu überprüfen, ob den gefundenen Unterschieden ebensolche Differenzen in den Noten entsprechen, wurden die gleichen Berechnungen für die Notensumme durchgeführt (vgl. Tab. 33). Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in den drei Gruppen sind sehr signifikant ($t = 3.81$, $df = 279$ bzw. $t = 3.28$, $df = 71$ bzw. $t = 3.23$, $df = 60$; p jeweils $< 1\%$). Die Tendenz einer schlechteren Schulleistung bei Kindern mit halbtagsbeschäftigten Müttern läßt sich nur für die Jungen der Gruppe 1 und 2 absichern: Jungen, deren Mütter nicht berufstätig sind, haben überzufällig bessere Leistungen als solche mit halbtagsbeschäftigten Müttern ($t = 2.122$, $df = 168$, $p < 5\%$).

Tab. 33 : Berufstätigkeit der Mutter und Schulleistung

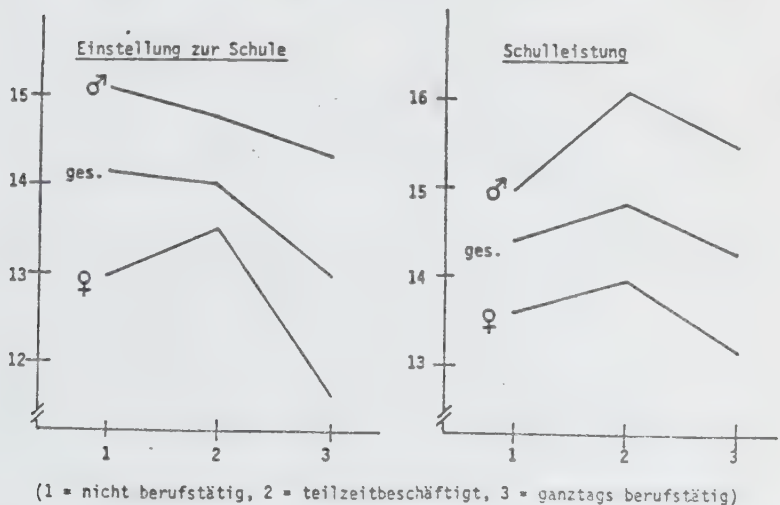
		ges.	Jungen	Mädchen
nicht berufstätig	$\bar{x}$	14.41	14.97	13.69
	s	2.85	2.71	2.90
	N	280	154	127
teilzeit- beschäftigt	$\bar{x}$	14.87	16.10	13.95
	s	2.97	2.47	2.99
	N	73	30	43
berufstätig	$\bar{x}$	14.29	15.47	13.19
	s	2.94	3.03	2.43
	N	53	30	32

Unsere Vermutung war, daß die Möglichkeiten der Mutter, sich mit Leistungen und schulischen Erlebnissen des Kindes auseinanderzusetzen, dann geringer sind, wenn sie berufstätig ist. Als Folge davon dürften die Kinder berufstätiger Mütter schlechtere Schulleistungen haben und (unter der Annahme einer Erfolgs- Zufriedenheits-Hypothese) sich negativer zum schulischen Bereich

äußern. Zwei Befunde, die sich allerdings nur teilweise statistisch absichern lassen, stehen im Widerspruch hierzu. Zunächst besteht kein linearer Zusammenhang zwischen dem Grad der Berufstätigkeit (nicht vs. halbtags vs. voll berufstätig) und der Schulleistung. Sowohl bei Jungen wie bei Mädchen ist eine Tendenz zu schlechteren Noten bei halbtagsbeschäftigten Müttern vorhanden.

Ähnliches stellte STOLZ (1960) fest. Während in den ersten Schuljahren der vermutete Leistungsvorteil von Kindern nichtberufstätiger Mütter zu beobachten war, zeigten im vierten Schuljahr nur noch Kinder teilzeitbeschäftigter Mütter schlechtere Leistungen. LEHR (1970) meint, daß Teilzeitbeschäftigung zusätzliche Belastungen mit sich bringt, etwa durch Unregelmäßigkeit der Arbeitszeit, Entbehren der angenehmen Seiten des Berufs oder ein höheres Arbeitspensum als bei Ganztagsbeschäftigten. Die schlechtere Schulleistung wird somit auf starke Anspannung und Unzufriedenheit der Mütter zurückgeführt.

Abb. 4 : Berufstätigkeit der Mutter, Einstellung zur Schule und Schulleistung.



Eine weitere Abweichung zeigt sich bei Jungen nicht berufstätiger Mütter, deren Einstellung zur Schule negativer sind als dies von ihren Leistungen her zu erwarten wäre (vgl. Abb. 4). Bei den Mädchen ganztagsbeschäftigter Mütter kehrt sich dieses Verhältnis um. Sie unterscheiden sich von den anderen Schülerinnen zwar nicht in ihrer Leistung, haben aber eine signifikant bessere Einstellung zur Schule. Beide Ergebnisse lassen sich dann in Obereinstimmung bringen, wenn man annimmt, daß die schulbezogene Einflußnahme der Mutter von ihrer Berufstätigkeit und zusätzlich vom Geschlecht des Kindes abhängt. Die häufig berichtete stärkere Kontrolle der Söhne durch die Mütter in der Unterschicht und die größere Bedeutung, die dem Schulerfolg für Jungen gegenüber Mädchen zugewiesen wird (vgl. EWERT, 1966) legt die Vermutung nahe, daß die Förderung der Schulleistung durch die Mutter bei Söhnen insgesamt stärker ist als bei Mädchen, und weiter nicht berufstätige Mütter Jungen sehr intensiv fördern, dagegen Berufstätige bei Mädchen nachlässiger sind, aber nicht bei Jungen. Töchter berufstätiger Mütter hätten so eher die Möglichkeit, Erfolge als selbstverursacht zu erleben, mit einer daraus folgenden positiven Bewertung der Schule; bei Mißerfolg müssen sie diese nicht unbedingt mit der eigenen Begabung in Verbindung bringen, sondern könnten ihn mit den durch die Berufstätigkeit der Mutter verursachten besonderen Bedingungen erklären. Ähnlich würde die vergleichsweise starke Einflußnahme nicht berufstätiger Mütter auf ihre Söhne zwar zu besserer Schulleistung führen. Da diese aber nicht als selbstverursacht erlebt werden kann, unterscheidet sich die Einstellung zur Schule nicht von der der übrigen Jungen.

Um dies zu prüfen, setzten wir die Berufstätigkeit der Mütter in Beziehung zu der von den Kindern angegebenen Häufigkeit, mit der die Mütter bei den Hausaufgaben helfen oder die Hausaufgaben kontrollieren. Entsprechend den obigen Überlegungen wird vermutet, daß sich nicht berufstätige Mütter insgesamt mehr um die Hausaufgaben ihrer Kinder kümmern als berufstätige und die

Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bei nicht berufstätigen geringer sind als bei berufstätigen. Die Antworten der Kinder zu den beiden Fragen¹⁾, a) wie oft ihnen die Eltern bei den Hausaufgaben helfen und b) kontrollieren, ob die Hausaufgaben gemacht sind, wurden zu einem Gesamtwert zusammengezogen. Wegen zu geringer Zellenbesetzung bildeten wir aus den ursprünglich 7 Skalenwerten für die Einflußnahme beim Hausaufgabenmachen 3 Werte (vgl. Tab. 34).

Tab. 34 : Berufstätigkeit der Mutter und elterliche Einflußnahme auf das Hausaufgabenmachen.

		nie/selten 0 - 2	oft 3/4	häufig bis regelmäßig 5 - 7	Zeilen- summe
nicht berufs- tätig	♀	16 (12,7)	77 (61,11)	33 (26,19)	126 (100)
	♂	24 (15,48)	70 (45,16)	61 (39,35)	155 (100)
teilzeit- beschäftigt	♀	7 (16,28)	31 (72,09)	5 (11,63)	43 (100)
	♂	8 (26,67)	14 (46,67)	8 (26,67)	30 (100)
berufstätig	♀	6 (18,18)	17 (51,51)	10 (30,3)	33 (100)
	♂	8 (27,59)	9 (31,03)	12 (41,38)	29 (100)
Mädchen ges.		29 (14,36)	125 (61,88)	48 (23,76)	202 (100)
Jungen ges.		40 (18,69)	93 (43,46)	81 (37,85)	214 (100)

(In Klammern: relative Häufigkeiten.)

1) Die Fragen sind im folgenden Abschnitt beschrieben.

Es zeigt sich, daß sich zwar nicht die berufstätigen und nicht berufstätigen Mütter in der Häufigkeit unterscheiden, mit der sie sich um die Hausaufgaben der Kinder kümmern (Chi-Quadrat = 3.39, df = 2, n.s.), beide aber von den Müttern, die einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen (nicht berufstätig/teilzeitbeschäftigt: Chi-Quadrat = 7.168, berufstätig/teilzeitbeschäftigt: Chi-Quadrat = 6.27; bei df=2 jeweils auf dem 5 % -Niveau signifikant). Die in unserer Stichprobe erfaßten teilzeitbeschäftigten Frauen kümmern sich somit seltener um die Hausaufgaben ihrer Kinder.

Die Vermutung, daß sich berufstätige Mütter intensiver um die Hausaufgaben der Söhne als um die der Töchter kümmern, wenn man sie nicht berufstätigen Frauen gegenüberstellt, konnte nicht bestätigt werden.

Zusätzlich wurde geprüft, ob Berufstätigkeit der Mutter und Mithilfe und Kontrolle des Vaters beim Hausaufgabenmachen korreliert sind, da die Vermutung bestand, daß bei berufstätigen Frauen die Väter sich mehr bei den schulischen Verpflichtungen ihrer Kinder engagieren. Die Häufigkeitstabellen sind in Anhang 9 wiedergegeben; die Unterschiede sind sämtlich nicht signifikant (überprüft mit dem Chi-Quadrat-Test).

8.3. Einflußnahme der Eltern beim Hausaufgabenmachen

Ohne Zweifel sind es die Hausaufgaben, die für das Kind am ehesten eine Verbindung zwischen dem schulischen und häuslichen Bereich herstellen. Im Hinblick auf das nachmittägliche Zeitbudget der Kinder werden sie nur durch das Fernsehen übertroffen. Man kann daher annehmen, daß Versuche der Eltern, das schulische Leistungs- und ebenso das Wohlbefinden zu beeinflussen, bei

1) Vgl. Abschnitt 11.

den Hausaufgaben ansetzen. Daher wird sich der Wert, den die Eltern der Schule beimessen, am ehesten daran ablesen lassen, wie stark sie sich bei der Hausaufgabenerledigung der Kinder engagieren.

Wie sich diese elterliche Einflußnahme auf die Einstellung der Kinder zur Schule auswirkt, hängt neben der Quantität sicherlich auch davon ab, worin diese Einflußnahme besteht. Möglicherweise sind die affektiven Reaktionen bei einem Kind, das die Maßnahme der Eltern als den Versuch erlebt, eigenen Leistungsbemühungen zu stützen, andere, als wenn das Eingreifen als Drängen auf die Einhaltung eines externen Standards wahrgenommen wird. Um die Erfassung eines solchen qualitativen Unterschiedes zu versuchen, wurden in den Schülerfragebogen zwei Items aufgenommen, "Meine Eltern helfen mir bei den Hausaufgaben..." mit den vorgegebenen Antwortalternativen "nie", "sehr selten", "etwa einmal in der Woche", "fast jeden Tag" und "Meine Eltern kontrollieren, ob ich meine Hausaufgaben gemacht habe..." (selten, etwa einmal in der Woche, fast jeden Tag). Die Antworthäufigkeiten sind Tabelle 35 zu entnehmen. Noch nicht die Hälfte der Eltern kümmert sich danach mit einiger Regelmäßigkeit um die Hausaufgaben.

Tab. 35 : Häufigkeiten von Elternhilfe und Kontrolle beim Erledigen der Hausaufgaben.

	<u>Hilfe</u> ♀		♂		ges.	
	N	%	N	%	N	%
nie	37	18,3	44	20,6	81	19,5
sehr selten	112	55,4	100	46,7	212	51
etwa 1 x in der Woche	27	13,4	50	23,4	77	18,5
fast jeden Tag	26	12,9	20	9,3	46	11,1
	202		214		416	

Kontrolle

	♀		♂		ges.	
	N	%	N	%	N	%
selten	146	72,3	118	55,1	264	63,5
etwa 1 x in der Woche	22	10,9	29	13,6	51	12,3
fast jeden Tag	34	16,8	67	31,3	101	24,3
	202		214		416	

Die Häufigkeiten in Tabelle 35 lassen eine ungleiche Verteilung bei Jungen und Mädchen erkennen. Jungen wird häufiger geholfen als Mädchen und sie werden insbesondere häufiger kontrolliert. Eine Überprüfung mit dem χ^2 -Test zeigt, daß diese Unterschiede sowohl für die Hilfe bei den Hausaufgaben ($\chi^2 = 8.598$, $df = 3$, $p < 5\%$) wie für Kontrolle ($\chi^2 = 14.378$, $df = 2$, $p < 0,1\%$) signifikant sind.

8.3.1. Schulleistung und Engagement der Eltern

Es ist zu vermuten, daß das Ausmaß, in dem Eltern ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen oder deren ordnungsgemäße Freileidung kontrollieren, nicht unabhängig ist von dem Schulerfolg der Kinder. Schlechte Leistungen werden eher als gute Anlaß für fördernde Maßnahmen geben.

Ein Vergleich der getrennt für die Antwortalternativen berechneten Noten-Mittelwerte bestätigt diese Annahme zumindest für die Häufigkeit der Hausaufgabenkontrolle (vgl. Tab.36). Die Unterschiede zwischen Kindern, deren Hausaufgaben selten und fast jeden Tag kontrolliert werden, sind sämtlich sehr signifikant ($t = 4.39$, $df = 363$, $p < 0,1\%$ für die Gesamtstichprobe; $t = 2.03$, $df = 178$, $p < 1\%$ für Mädchen und $t = 2.844$,

Elternhilfe

		Notensumme		Einstellung zur Schule			
		ges.	Mädchen	Jungen	ges.	Mädchen	Jungen
nie	$\bar{x}$	14.679	13.730	15.477	13.019	11.955	15.387
	s	3.166	3.185	2.953	4.795	4.374	4.611
	N	81	37	44	81	37	44
sehr selten	$\bar{x}$	13.986	13.143	14.930	13.957	13.240	14.759
	s	2.829	2.647	2.739	4.375	4.34	4.295
	N	212	112	100	212	112	100
etwa einmal in der Woche	$\bar{x}$	15.221	14.815	15.440	14.299	13.176	14.906
	s	2.770	3.101	2.581	3.690	3.811	3.54
	N	77	27	50	77	27	50
fast jeden Tag	$\bar{x}$	14.957	14.462	15.600	13.719	12.594	15.183
	s	2.530	2.565	2.415	5.0	4.475	5.372
	N	46	26	20	46	26	20

Hausaufgabenkontrolle

		Notensumme		Einstellung zur Schule			
		ges.	Mädchen	Jungen	ges.	Mädchen	Jungen
selten	$\bar{x}$	14.015	13.377	14.805	14.1	13.174	15.246
	s	2.918	2.953	2.683	4.4	4.331	4.288
	N	264	146	118	264	146	118
etwa einmal in der Woche	$\bar{x}$	14.706	14.136	15.138	13.712	13.505	13.87
	s	2.595	3.044	2.150	3.808	3.988	3.988
	N	51	22	29	51	22	29
fast jeden Tag	$\bar{x}$	15.485	14.471	16.0	13.748	11.408	14.936
	s	2.708	2.078	2.855	4.715	4.320	4.483
	N	101	34	67	101	34	67

Tab. 36: Mittelwerte für Einstellung zur Schule und Notensumme für nach Häufigkeit der Elternhilfe und Hausaufgabenkontrolle getrennten Gruppen.

df = 183, $p < 1\%$ für Jungen). Zwischen der Schulleistung und der Häufigkeit der Elternhilfe findet sich bei den Jungen kein Zusammenhang, wohl aber bei den Mädchen. Bei guter Schulleistung wird ihnen weniger geholfen als den Jungen. (Die Geschlechtsunterschiede sind bei den Antwortalternativen "nie" mit einem t-Wert von 2.589, df = 79 auf dem 5%- und bei "sehr selten" bei einem t-Wert von 4.828, df = 210 auf dem 0,1 %-Niveau signifikant, nicht signifikant für die beiden anderen Antwortalternativen). Die Folgerung, die FREEST (1976) aufgrund einer umfangreichen Untersuchung an Gymnasiasten der 7. Klasse zieht, daß nämlich "die Bereitschaft, sich mit den schulischen Angelegenheiten des Kindes zu befassen.... eine Folge situativer Zwänge zu sein (scheint), d.h. in erster Linie der als unzureichend beurteilten Schulleistungen des Kindes" (S. 66), scheint für Jungen dann nicht zuzutreffen, wenn es um Unterstützung, wohl aber wenn es um Kontrolle durch die Eltern geht. Das Ergebnis spricht dafür, daß Schulleistung von Jungen und Mädchen von den Eltern der hier erfaßten Hauptschulkinder unterschiedlich gewertet werden. Mädchen wird vorwiegend dann geholfen, wenn es nötig ist, d.h. wenn Schulversagen droht. Bei Jungen helfen Eltern, um die Leistung des Sohnes zu verbessern, unabhängig davon, ob sie derzeit gut oder schlecht ist.

8.3.2. Elternhilfe/-kontrolle und Einstellungen zur Schule

Wie wirken sich fehlende und unterschiedlich starke Einflußnahme der Eltern beim Hausaufgabenmachen auf die Einstellung der Kinder zur Schule aus? Sowohl bei fehlenden wie zu starken Aktivitäten der Eltern bieten sich verschiedene und zunächst gleich plausibel erscheinende Möglichkeiten des kindlichen Reagierens an.

- a) Eine starke Einflußnahme kann dann, wenn sie als restriktiv und strafend empfunden wird zu ablehnendem und aggressivem

Verhalten führen. Ein solcher Zusammenhang ist oft nachgewiesen worden (vgl. MARTIN, 1975, S. 509 ff). Da Aggressivität die eindeutigsten geschlechtstypischen Differenzen erkennen läßt (vgl. MACCOBY und JACKLIN 1974, HOFFMAN 1977) dürften in identischen Situationen Jungen eher aggressiv reagieren. Dies gilt freilich nur mit der Einschränkung, daß kindliches Verhalten kein bloßer Reflex elterlicher Einstellungen und elterlichen Verhaltens ist. So fanden BECKER et al. (1962), daß zwischen mütterlicher Punitivität und Aggressivität der Kinder sowohl bei Jungen wie bei Mädchen eine lineare Beziehung besteht, was das Verhalten gegenüber den Eltern angeht. Während aber für Jungen zwischen mütterlicher Punitivität und Aggressivität in der Schule ebenfalls ein linearer Trend bestand, waren sowohl Mädchen, die sehr selten und solche, die sehr häufig bestraft wurden, in der Schule weniger aggressiv als andere mit mittlerer Strafhäufigkeit. MCCORD et al. (1961) stellten fest, daß bei Jungen sowohl bei sehr starker wie auch bei sehr schwacher mütterlicher Kontrolle die Aggressivität höher war als bei durchschnittlich kontrollierten.

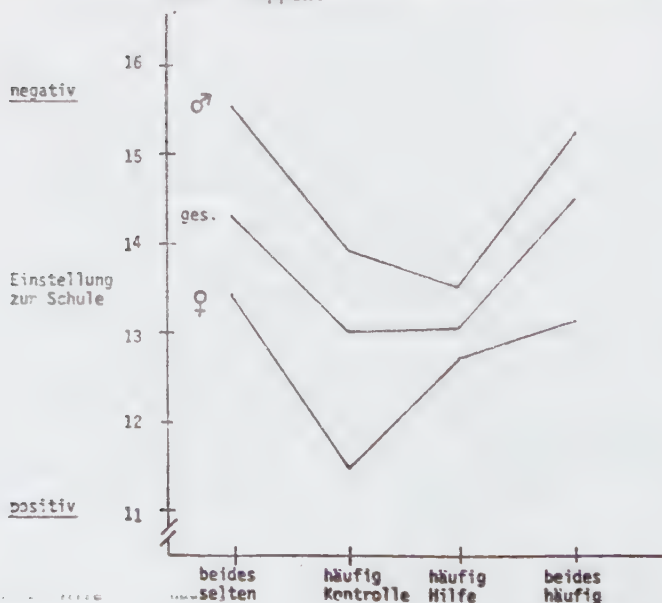
- b) Ebenso einleuchtend ist, daß sich Verhalten und Einstellung der Kinder entsprechend der Stärke und Richtung der elterlichen Einflußnahme verändern. Bei starker Restriktivität scheint hierfür die elterliche emotionale Akzeptierung der Kinder eine zusätzliche Bedingung zu sein. So fand WATSON (1957), daß Kinder hohe Abhängigkeit zeigten, wenn die Mütter als warm und restriktiv eingestuft wurden. Eine ähnliche Bedeutung wie der emotionalen Akzeptierung scheint der Erklärung restriktiver Maßnahmen zuzukommen. So ist Strafe besonders dann in der gewünschten Richtung wirksam, wenn gleichzeitig Erklärungen gegeben werden (SEARS et al. 1957, PARKE, 1969, CHEYNE 1971, PARKE und WALTERS 1967).

Im Hinblick auf die Frage, ob die Einstellung der Kinder zur Schule entsprechend der Stärke der elterlichen Einflußnahme

beim Hausaufgabenmachen variieren, ist zunächst zu erwarten, daß bei hoher Kontrolle eine negativere Einstellung zu beobachten ist als bei geringer. Die obigen Befunde legen allerdings ein unterschiedliches Reagieren bei Jungen und Mädchen nahe. So dürften Jungen bei starker Kontrolle eher mit Abwehr reagieren und ihre Einstellung zur Schule verschlechtern, während das umgekehrt bei den Mädchen erwartet werden kann. Dagegen dürfte bei der Frage nach der Unterstützung beim Hausaufgabenmachen sowohl bei Jungen wie bei Mädchen ein eher linearer Zusammenhang zwischen Einstellung zur Schule und Häufigkeit der Hilfe vorliegen.

Für die Items "Elternhilfe" und "Kontrolle" wurden getrennt nach Antwortkategorien und nach Geschlecht Mittelwerte und Streuungen der Skala "Einstellung zur Schule" berechnet (vgl. Tab. 36, Abb. 5). Es zeigt sich, daß die Hilfe der Eltern beim Hausaufgabenmachen keine Beziehung zur Einstellung zur Schule aufweist. Sowohl bei der Gesamtstichprobe wie bei Jungen und Mädchen sind die Unterschiede zwischen den Antwortalternativen nicht signifikant.

Abb. 5 : Einstellung zur Schule der nach Häufigkeit von Elternhilfe und -kontrolle bei den Hausaufgaben verschiedenen Gruppen.



Ebenfalls nicht bedeutsam sind die Unterschiede in der Einstellung zur Schule zwischen den Gruppen mit unterschiedlich häufiger Elternkontrolle bei der Gesamtstichprobe. Dagegen weisen die geschlechtstypischen Unterschiede z.T. in die erwartete Richtung. Mädchen, die angeben, fast jeden Tag kontrolliert zu werden, äußern sich positiver zum schulischen Bereich als solche, die sehr selten oder einmal in der Woche kontrolliert werden ($t = 2.146$, $df = 166$ bzw. $t = 1.883$, $df = 178$, p jeweils $< 5\%$). Dagegen sind die Unterschiede bei den Jungen nur zufällig. Die Mittelwertsdifferenzen zwischen Jungen und Mädchen sind bei denen, die selten und fast jeden Tag kontrolliert werden, signifikant ($t = 3.096$, $df = 262$ bzw. $t = 3.783$, $df = 99$, p jeweils $< 0,1\%$).

Da wir von der Vermutung ausgegangen waren, daß Hilfe und Kontrolle durch die Eltern für die Kinder eine unterschiedliche Bedeutung haben und die angeführten Untersuchungen nahelegen, daß ausschließlich kontrollierendes Verhalten der Eltern andere Reaktionen beim Kind hervorruft als z.B. Kontrolle, die mit Hilfe und Erklärungen verbunden ist, bildeten wir vier Gruppen:

- Kinder, denen nie oder sehr selten geholfen wird und die selten kontrolliert werden,
- Kinder, denen nie oder sehr selten geholfen wird und die einmal in der Woche oder fast jeden Tag kontrolliert werden,
- Kinder, die einmal in der Woche oder fast jeden Tag geholfen bekommen, aber selten kontrolliert werden,
- Kinder, die einmal in der Woche oder fast jeden Tag geholfen bekommen, und die mindestens einmal in der Woche oder fast jeden Tag kontrolliert werden.

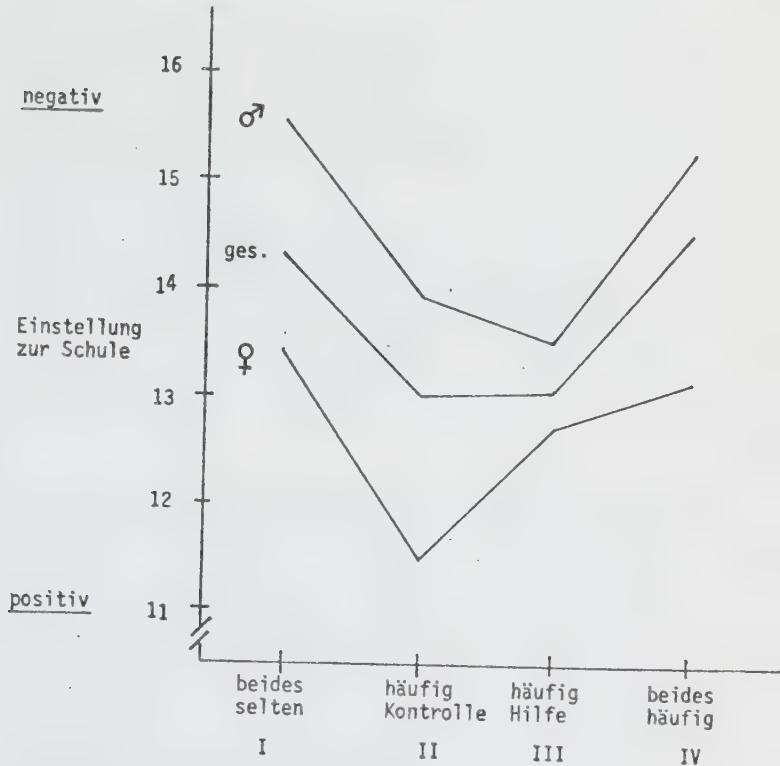
Eine weitere Aufteilung war mit Rücksicht auf die Zellenbesetzung nicht möglich (vgl. Tab. 37).

Tab. 37 : Einstellungs-Mittelwerte für Gruppen, die sich nach Elternengagement und Überwiegen von Hilfe oder Kontrolle unterscheiden.

		ges	♀	♂
I Hilfe und Kontrolle	nie bis selten	$\bar{x}$ 14.282	13.419	15.511
		s 4.463	4.362	4.308
		N 205	115	90
II vorwiegend Kontrolle		$\bar{x}$ 12.99	11.47	13.873
		s 4.451	4.316	4.334
		N 68	25	43
III vorwiegend Hilfe		$\bar{x}$ 13.061	12.733	13.517
		s 3.841	4.159	3.413
		N 43	25	18
IV häufig Hilfe und Kontrolle		$\bar{x}$ 14.50	13.139	15.275
		s 4.366	4.194	4.313
		N 74	27	47

Mittelwerte und Streuungen sowie die Häufigkeiten in den vier Gruppen sind in Tabelle 37 aufgeführt. Abbildung 6 läßt erkennen, daß sowohl "Vernachlässigung" des Themas Schule (I) wie "gehäuftes Auftreten" von Hilfe und Kontrolle (IV) mit einer negativen Einstellung zur Schule verbunden sind. Das trifft sowohl für Jungen wie für Mädchen zu. Jungen, die vorwiegend Kontrolle oder vorwiegend Hilfe bekommen, unterscheiden sich signifikant von solchen mit unbeteiligten Eltern ($t = 2.07$ bzw. 2.034 , p jeweils $< 5\%$). Die positivste Einstellung zur Schule haben Mädchen, deren Eltern häufig Schularbeiten kontrollieren (Gruppen I vs. II, $t = 2.029$, $p < 5\%$; die anderen Gruppendifferenzen sind nicht signifikant).

Abb. 6 : Einstellung zur Schule in Abhängigkeit von Häufigkeit und Überwiegen von Kontrolle oder Hilfe beim Hausaufgabenmachen.



8.3.3. Beteiligung des Vaters bei Hausaufgabenhilfe und -kontrolle.

Zusätzlich zu den Fragen über Hilfe und Kontrolle bei den Hausaufgaben durch die Eltern wurde erfaßt, wie weit hierbei der Vater beteiligt ist. Bei der Hausaufgabenhilfe lautete das zusätzliche Item "Mein Vater hilft dabei..." mit den vorgegebenen Alternativen "nie", "sehr selten", "genau so oft wie meine Mutter", "öfter als meine Mutter". Bei der Hausaufgabenkontrolle wurde eine Entscheidung verlangt, ob meistens die Mutter oder der Vater kontrolliert (Meistens macht das...). Die Häufigkeit der Vaterbeteiligung ist in der Tabelle 38 in Verbindung mit

den Antworten zur Häufigkeit der Elternhilfe enthalten (29 Kinder konnten sich nicht entscheiden, ob mehr der Vater oder die Mutter kontrollierten).

Tab. 38 : Beteiligung des Vaters bei Hausaufgabenhilfe und Kontrolle

		Vaterbeteiligung			
		nie	sehr selten	wie Mutter	öfter als Mutter
Eltern- hilfe	nie	63			
	sehr selten	59	116	24	13
	etwa 1 x in der Woche	14	31	17	14
	fast jeden Tag	7	14	15	7

		Mutter	beide	Vater
Eltern- kontrolle	selten	173	20	55
	etwa 1 x in der Woche	29	3	14
	fast jeden Tag	65	6	26

Für Kontrolle und Hilfe bei den Hausaufgaben wurden nach der Häufigkeit der Elternbeteiligung und dem Anteil der Eltern vier Gruppen gebildet:

1. seltene Hilfe oder Kontrolle, keine Vaterbeteiligung
2. seltene Hilfe oder Kontrolle, Vaterbeteiligung
3. häufige Hilfe oder Kontrolle, keine Vaterbeteiligung
4. häufige Hilfe oder Kontrolle, Vaterbeteiligung.

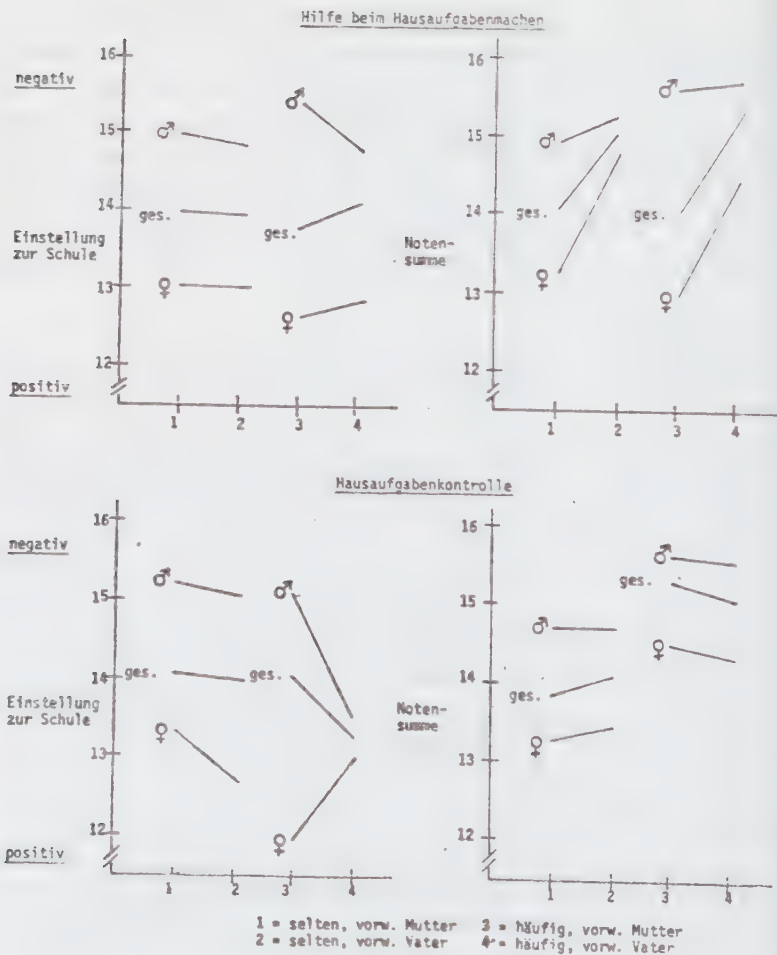
Die Häufigkeitsbesetzungen sind dem Anhang 10, der die deskriptiven statistischen Daten enthält, zu entnehmen.

Die Mittelwerte für die Notensummen lassen erkennen, daß die Kontrolle der Hausaufgaben zwar von der Leistung der Kinder abhängt, beide Elternteile aber gleichermaßen bei schlechter Leistung mehr engagiert sind (vgl. Abb. 7). Kinder, bei denen vorwiegend die Mutter oder auch der Vater die Hausaufgaben selten kontrollieren, unterscheiden sich nicht in ihrer Leistung. Das gleiche gilt für Kinder, bei denen mehr der Vater oder mehr die Mutter die Aufgaben häufig kontrollieren. Wie Abbildung 7 zu entnehmen ist, ist für Mütter wie Väter die Häufigkeit der Kontrolle gleichermaßen abhängig von der Leistung der Kinder. (Signifikant sind die Unterschiede zwischen den Gruppen 1 und 3 entsprechend Abb. 7 der Gesamtstichprobe mit $t = 4.103$, $df = 264$, $p < 1 \%$ und der Mädchen mit $t = 2.185$, $df = 135$, $p < 5 \%$; der Gruppen 1 und 4 der Gesamtstichprobe mit $t = 2.830$, $df = 166$, $p < 1 \%$).

Im Hinblick auf die Einstellung zur Schule zeigen sich weder für die Gesamtstichprobe noch für Jungen und Mädchen bedeutsame Unterschiede entsprechend einer Überwiegenden Beteiligung von Mutter oder Vater. Allerdings besteht zwischen Mädchen und Jungen, die häufig kontrolliert werden und bei denen vornehmlich der Vater diese Kontrolle vornimmt, kein Unterschied mehr in der Einstellung zur Schule (Mädchen und Jungen der Gruppen 1 bis 3 unterscheiden sich in ihrer Einstellung zur Schule: $t = 2.615$, $df = 171$, $p < 5 \%$; $t = 2.865$, $df = 73$, $p < 5 \%$; $t = 3.491$, $df = 91$, $p < 1 \%$). Eine häufige Kontrolle durch den Vater scheint somit die Einstellung zur Schule bei Jungen eher zu verbessern und bei Mädchen zu verschlechtern.

Entsprechende Rechnungen wurden für die Beteiligung des Vaters bei der Hausaufgabenhilfe durchgeführt. Bei den Jungen finden sich zwischen den vier Gruppen (vgl. Anhang 11) keine signifikanten Unterschiede. Die Beteiligung des Vaters ist daher nicht

Abb. 7: Einstellung zur Schule und Schulleistung von nach Häufigkeit der elterlichen Hausaufgabenhilfe/-Kontrolle und Vaterbeteiligung sortierten Gruppen.



auf die Schulleistung der Jungen zurückzuführen. Dagegen scheint der Vater bei Mädchen nur dann helfend einzugreifen, wenn es schlechte Schulleistungen erforderlich machen, während sonst vorwiegend die Mutter hilft. (Die Unterschiede zwischen Gruppen 1 und 2 sind bei den Mädchen mit $t = 2.816$, $df = 150$ sehr signifikant. Die Differenz zwischen den Mittelwerten der Gruppen 3 und 4 ist bei $t = 1.602$, $df = 38$ nicht mehr signifikant.) (Vgl. Abb. 7).

Vorwiegend Hilfebeiden Hausaufgaben durch die Mutter oder durch den Vater wirken sich nicht auf die Einstellung zur Schule aus. Sämtliche Unterschiede zwischen den vier Gruppen sind nicht bedeutsam.

8.3.4. Beziehung zwischen Einstellung zur Schule und Noten in Abhängigkeit vom elterlichen Engagement

Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Einstellung zur Schule gehen wir von der Erwartung aus, daß die Häufigkeit des elterlichen Engagements beim Hausaufgabenmachen einen Einfluß darauf hat, welche Bedeutung das Kind schulischem Erfolg und Mißerfolg beimißt. Für Kinder, deren Eltern geringes Interesse an den Schulleistungen zeigen, müßten die Schulleistungen einen geringeren Wert haben als für Kinder, deren Eltern sich um die Erledigung der Hausaufgaben kümmern. Daher wird ein stärkerer Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg und Mißerfolg und Einstellung zur Schule bei solchen Kindern vermutet, die angeben, daß die Eltern ihnen häufig helfen und die Hausaufgaben kontrollieren. Dagegen ist bei Kindern, deren Eltern sich nicht um die Erledigung ihrer Hausaufgaben kümmern, mit einem niedrigeren Zusammenhang zu rechnen.

Tab. 39 : Korrelationen zwischen Notensumme und Einstellung zur Schule für Elternhilfe und Kontrolle bei Hausaufgaben, getrennt nach Antwortkategorien.

Hilfe

	ges.		Mädchen		Jungen	
	r	N	r	N	r	N
nie	.425 ⁺⁺	81	.400 ⁺	37	.350 ⁺	44
sehr selten	.224 ⁺⁺	212	.284 ⁺⁺	112	.070	100
etwa 1 x in der Woche	-.012	77	-.108	27	.013	50
fast jeden Tag	.405 ⁺⁺	46	.301	26	.453 ⁺	20

Kontrolle

	ges.		Mädchen		Jungen	
	r	N	r	N	r	N
selten	.281 ⁺⁺	264	.327 ⁺⁺	146	.113	118
etwa 1 x in der Woche	.056	51	.058	22	.042	29
fast jeden Tag	.314 ⁺⁺	101	.068	34	.306 ⁺	67

+ = p < 5 %

++ = p < 1 %

Zur Prüfung dieser Frage wurden Korrelationen zwischen Notensumme und Einstellung zur Schule berechnet, und zwar getrennt für die einzelnen Antwortkategorien der Fragen zu Elternhilfe und Kontrolle der Hausaufgaben. Wie Tab. 39 zu entnehmen ist, wurde die Annahme nur teilweise bestätigt. Zwar ist der Zusammenhang zwischen Notensumme und Einstellung bei der Gruppe, die angeb, fast jeden Tag geholfen zu bekommen, bzw. kontrolliert zu werden, signifikant höher als bei denen, bei denen dies nur

etwa einmal in der Woche der Fall ist. Dagegen sind die Korrelationen bei denen, die "nie" und "sehr selten" angekreuzt haben, nicht signifikant von denen der Kinder verschieden, deren Eltern fast jeden Tag um die Hausaufgaben bemüht sind. Zudem zeigt sich bei der Frage nach der Kontrolle der Hausaufgaben eine entgegengesetzte Beziehung bei Jungen und Mädchen. Bei den Mädchen findet sich nur in der Gruppe, die selten kontrolliert wird, ein signifikanter Zusammenhang zwischen Leistung und Einstellung, während bei den Jungen nur in der Gruppe der fast jeden Tag Kontrollierten eine signifikante Korrelation festzustellen ist.

9. EINSTELLUNG ZUR SCHULE UND BEZIEHUNGEN ZUR KLASSE

Die Bedeutung der sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse für das affektiv-emotionale Verhalten der Schüler ist vielfach belegt und zusammengefaßt, z.B. bei BIDWELL (1973, 1974) und WEISS (1973) und PETERS (1970) beschrieben. Im vorliegenden Abschnitt soll einer Frage aus diesem Bereich nachgegangen werden, nämlich der, inwieweit Akzeptierung und Ablehnung durch die Klassenmitglieder auf die emotionalen Reaktionen gegenüber der Schule auswirkt. Zusätzlich berücksichtigt wird das von den Schülern berichtete Auskommen mit der Klasse, das im Vergleich mit der Einstellung zur Schule eine spezifischere Einstellungskomponente darstellt und möglicherweise auch die Beziehung zwischen soziometrischer Position und Einstellung zur Schule beeinflusst.

9.1. Verfahren

In Anlehnung an die Verfahren von BARKER LUNN (1967) und JOHANNESSEN (1967) wurden 8 Items eingesetzt, die erfassen, ob der Schüler seine Beziehung zur Klasse positiv und problemlos sieht oder eher schlechtes Auskommen und Konflikte berichtet. Die Skala wird im folgenden als "Auskommen mit der Klasse" bezeichnet.

Die Items der Skala und die Trennschärfkoeffizienten sind in Tabelle 4a aufgeführt. Die innere Konsistenz (nach HOYT 1941) beträgt $R = .73$. In der Faktorenanalyse über den Schuleinstellungsfragebogen zeigt sich die Skala als relativ homogener Faktor (vgl. Anhang 1). Einem niedrigen Skalenwert entspricht ein gutes perzipiertes Auskommen mit der Klasse.

Tab. 4a : Items der Skala "Auskommen mit der Klasse" und Trennschärfkoeffizienten (punktbiseriale Korrelationen)

	TI ¹⁾
Ich komme gut mit den Kindern in meiner Klasse aus	.70
Ich fühle mich sehr wohl in meiner Klasse	.68
Ich habe öfter Streit mit Kindern aus meiner Klasse	.66
Viele aus meiner Klasse haben etwas gegen mich	.61

1) Berechnet nach Vereinheitlichung der Antwortrichtung.

Fortsetzung Tabelle 4o

Mit einigen in meiner Klasse vertrage ich mich ständig schlecht	.59
Die Klasse, in der ich bin, geht mir oft auf die Nerven	.55
Ich glaube, die Kinder in meiner Klasse können mich sehr gut leiden	.52
Ich kann mir vorstellen, daß es mir in einer anderen Klasse besser gefallen würde	.41

Um die Position des jeweiligen Schülers in der informellen Struktur der Klasse zu erfassen, wurde ein soziometrisches Verfahren eingesetzt. Es wurden zwei Fragen verwendet:

1. "Mit welchen Kindern in Deiner Klasse verstehst Du Dich am besten?"
2. "Mit wem in der Klasse verstehst Du Dich weniger gut?"

Die Beschränkung auf ein solch einfaches Kriterium (Sich verstehen/Sich nicht verstehen) scheint deshalb gerechtfertigt, weil verschiedene Wahlkriterien relativ hoch miteinander korrelieren (GRONLUND 1955, CROFT u. GRYGIER 1956; vgl. auch DOLLASE 1973, S. 58 ff). Die Negativwahl wurde verlangt, weil es bei der positiven Wahl nicht möglich ist, solche Kinder, die in der Klasse relativ isoliert sind, von denen zu unterscheiden, die abgelehnt werden. Die Anzahl der möglichen Nennungen wurde auf drei beschränkt.

Das Soziogramm sollte lediglich dazu dienen, individuelle Werte über die Position in der Klasse zu bekommen. Die Auswertung geschah daher folgendermaßen. Es wurden die absoluten Zahlen der Nennungen ausgezählt, die jeder Schüler bei den beiden Kriterien erhalten hatte. Da die Zahl der Nennungen nicht unabhängig ist von der Klassengröße, wurden die Häufigkeiten für jede Klasse getrennt in T-Werte transformiert.

9.2. Ergebnisse: Zusammenhänge zwischen soziometrischer Position, Auskommen mit der Klasse und Einstellung zur Schule

Schüler, die in der Klasse beliebt sind, sehen ihre Beziehungen zu den Klassenkameraden unkomplizierter und haben eine positivere Einstellung zu ihren Mitschülern. Das Entgegengesetzte ist bei denen zu erwarten, die von vielen ihrer Klassenkameraden abgelehnt werden. Eine Bestätigung liefern hierfür LIPPITT u. GOLD(1959), die zwischen sozialer Position und positiven Beziehungen gegenüber den Klassenkameraden signifikante Beziehungen fanden. Ihr Ausgangspunkt war, daß die Bereitschaft mit der sich eine Person gegenüber anderen positiv verhält, als Voraussetzung für psychische Gesundheit zu betrachten ist. Sie interpretieren ihre Ergebnis in diesem Sinne. BARKER LUNN (1963a) fand nur recht niedrige Korrelation von .14 zwischen soziometrischer Position und Einstellung zur Klasse, die allerdings signifikant ist. Nimmt man an, daß geäußertes und tatsächliches Auskommen der Schüler mit ihrer Klasse sich weitgehend decken, so stehen eine Reihe weiterer Untersuchungen, die sich mit sozialer Position und Verhalten von Kindern in der Klasse beschäftigen, in Einklang mit der vermuteten Korrelation zwischen Beliebtheit und Auskommen mit der Klasse (z.B. HUREWITZ 1961, SCHMIDT 1958).

Für einen Zusammenhang zwischen den Skalen "Einstellung zur Schule" und "Auskommen mit der Klasse" spricht die Untersuchung von BARKER LUNN (1969a). FEND (1972, S. 186) berichtet signifikante Korrelationen zwischen einer von ihm als "Anomie" bezeichneten Skala, die zum großen Teil Items mit positiven/negativen Stellungnahmen gegenüber der Schule enthält, und freundschaftlichen Beziehungen zu der Klasse. WAGNER (1977) fand ebenfalls zwischen den Skalen "Einstellung zur Schule" und zum Lernen" und "Verhältnis zu Klassenkameraden" des FLK 4/6 signifikante Korrelationen.

Arbeiten, die sich mit dem Zusammenhang zwischen soziometrischer Position und Einstellung zur Schule beschäftigen, kommen zu keinem eindeutigen Ergebnis. BARKER LUNN (1969a) fand wiederum eine niedrige ($r = .13$), aber wegen der Stichprobengröße signifikante Beziehung. Ebenfalls signifikant waren die Beziehungen bei GLICK (1970), aber nicht bei SCHMUCK (1970).

Tab. 41 : Korrelationen zwischen soziometrischen Daten, Noten und den Skalen "Auskommen mit Klasse" und "Einstellung zur Schule"

		1	2	3	4	5
Noten	1		-.157 ⁺⁺	.091	.223 ⁺⁺	.252 ⁺⁺
Soziom.Wahlen	2	-.191 ⁺⁺ -.106		-.274 ⁺⁺	-.154 ⁺⁺	-.104 ⁺
Soziom.Ablehnungen	3	.102 .055	-.206 ⁺⁺ -.353 ⁺⁺			.024
Auskommen mit Klasse	4	.183 ⁺⁺ .280 ⁺⁺	-.198 ⁺⁺ -.190 ⁺⁺	.238 ⁺⁺ .259 ⁺⁺		.256 ⁺⁺
Einstellung zur Schule	5	.163 ⁺ .241 ⁺⁺	-.121 -.067	.048 -.031	.235 ⁺⁺ .292 ⁺⁺	

Über der Diagonalen : Koeffizienten der Gesamtstichprobe

Unter der Diagonalen : Koeffizienten von Jungen (oberer Wert und Mädchen (unterer Wert))

+ = $p < 5\%$, ++ = $p < 1\%$

Die zwischen unseren Daten gefundenen Beziehungen entsprechen weitgehend denen der erwähnten Untersuchungen (vgl. Tab. 41). Sowohl bei vielen erhaltenen Wahlen wie bei wenig Ablehnung geben die Schüler an, besser mit ihrer Klasse auszukommen. Ebenso finden sich die erwarteten Korrelationen zwischen Einstellung zur Schule und Auskommen mit der Klasse. Dagegen haben soziometrische Wahlen und Ablehnungen keine Bedeutung für positive oder negative Äußerungen gegenüber der Schule.

Wie Tabelle 41 zeigt, korreliert nur bei den Jungen die Anzahl der erhaltenen Wahlen mit der Schulleistung positiv, nicht dagegen bei den Mädchen. Dagegen bestehen sowohl bei Jungen wie bei Mädchen sehr signifikante Beziehungen zwischen guter Leistung und gutem Auskommen mit der Klasse, was den Zusammenhang zwischen Leistungen und Einstellungen zur Schule entwirrt.

Tab. 42 : Berechnung und Signifikanzprüfung semipartiiellen Korrelationen zwischen "Auskommen mit der Klasse" und "Einstellung zur Schule" (Notensumme: auspartialisiert).

		R^2	F	df	p(%)	r_s^2	F(p)	df	p(%)
ges	1	.0636	28.107	1/414	<1				
	1+2	.1057	24.407	2/413	<1	.0421	19.453	1/413	<1
Mädchen	1	.0582	12.367	1/200	<1				
	1+2	.1126	12.626	2/199	<1	.0544	12.194	1/199	<1
Jungen	1	.0262	5.708	1/212	<1				
	1+2	.0705	8.001	2/211	<1	.0443	10.051	1/211	<1

Variable 1 = Notensumme; Variable 2 = Auskommen mit der Klasse

Daher wurde geprüft, ob die Beziehung zwischen den Variablen "Auskommen mit der Klasse" und "Einstellung zur Schule" durch den Einfluß der Schulleistung zustandekommt. Partialisiert man die Notensumme aus, so ergibt sich für die gesamte Stichprobe ein semipartiieller Koeffizient von .205 ($F = 19,453$, $df = 1/413$, $p < 1\%$), von $r_p = .233$ ($F = 12,194$, $df = 1/199$, $p < 1\%$) für Mädchen und von $r_p = .210$ ($F = 10,051$, $df = 1/211$, $p < 1\%$) für Jungen (vgl. Tab. 42). Diese semipartiiellen Koeffizienten sind

nur unbedeutend kleiner als die in Tabelle 41 angegebenen einfachen Korrelationen. Die bessere Einstellung zur Schule von Schülern, die ein gutes Auskommen mit den Klassenkameraden berichten, ist somit unabhängig von der Schulleistung.

9.2.1. Kombination von soziometrischen Wahlen und Ablehnungen.

Die negativen Wahlen, die den Kindern im soziometrischen Verfahren abverlangt wurden, sollten es ermöglichen, isolierte Kinder von abgelehnten zu unterscheiden. Um zu prüfen, ob unterschiedliches Zusammentreffen von Wahl- und Ablehnungshäufigkeiten einen Einfluß auf die Einstellung zur Schule hat, wurden vier Gruppen gebildet: Kinder mit wenig Wahlen und wenig Ablehnung, mit wenig Wahlen und viel Ablehnung, mit wenig Ablehnung und viel Wahlen sowie mit viel Ablehnung und viel Wahlen. Da der Einfluß der Wahl- und Ablehnungskombinationen im mittleren Bereich möglicherweise weniger ausgeprägt ist, wurden nur solche Kinder berücksichtigt, deren T-Werte sowohl bei der Wahl- wie bei der Ablehnungsskala über oder unter einer halben Standardabweichung lag. Für diese vier Extremgruppen wurden die Mittelwerte der Einstellung zur Schule berechnet (vgl. Tab. 43). Es zeigt sich, daß die isolierten (Kinder mit wenig Wahlen und wenig Ablehnung) die negativste Einstellung zur Schule haben. Sie unterscheiden sich signifikant von denen, die vorwiegend gewählt und denen, die sowohl häufig gewählt wie abgelehnt werden ($t = 3.484$, $df = 93$, $p < 1\%$, $t = 2.355$, $df = 98$, $p < 5\%$; alle anderen Unterschiede sind nicht signifikant).

Tab. 43 : Mittelwerte und Streuungen der Skalen "Einstellung zur Schule" und "Auskommen mit der Klasse" für nach Häufigkeit und soziometrischen Wahlen und Ablehnungen sortierte Gruppen.

		Einstellung zur Schule		Auskommen mit Klasse	
		selten gewählt	häufig gewählt	selten gewählt	häufig gewählt
selten abgelehnt	$\bar{x}$	15.231	12.772	8.260	7.2
	s	3.009	3.756	3.681	3.6
	N	44	51	44	51
häufig abgelehnt	$\bar{x}$	14.191	13.362	9.716	7.0
	s	4.488	4.537	3.657	3.7
	N	54	56	54	56

Auf die gleiche Weise wurden die Mittelwerte für die Skala Auskommen in der Klasse berechnet. Die schlechtesten Beziehungen berichten die Kinder, die vorwiegend abgelehnt und wenig gewählt werden. Die Unterschiede zu den vorwiegend gewählten und zu denen, die sowohl gewählt wie abgelehnt werden, sind signifikant ($t = 3.417$, $df = 93$, $p < 1\%$, $t = 3.745$, $df = 98$, $p < 1\%$; die weiteren Unterschiede sind nicht signifikant).

Eine Randposition innerhalb der Klasse scheint somit eher als Ablehnung durch die Klassenkameraden zu einer negativen Einstellung zur Schule zu führen und nicht von Bedeutung dafür sein, wie diese Kinder ihr Verhältnis zu den Klassenkameraden sehen. Dagegen entspricht einer starken Ablehnung durch die Klasse bei gleichzeitig wenig Wahlen auch die Angabe von konflikthafteren

Beziehungen zur Klasse durch die Kinder dieser Gruppe. - Viele Ablehnungen scheinen durch viele Wahlen ausgeglichen zu werden. Von den sehr Beliebten unterscheiden sich die Kinder, die häufig abgelehnt und häufig gewählt werden, weder in ihren Einstellungen zur Schule noch in ihrem Auskommen mit der Klasse signifikant.

10. BEZIEHUNGEN ZWISCHEN LEHRERURTEILEN UND EINSTELLUNG ZUR SCHULE

Angeregt durch die Arbeit von ROSENTHAL und JACOBSON (1968) haben die Erwartungen der Lehrer im Hinblick auf verschiedene Lernmerkmale (insbesondere zugeschriebenes Lernvermögen) und ihre Auswirkungen auf Veränderungen im Schülerverhalten in den letzten Jahren erhebliche Beachtung gefunden (vgl. zusammenfassend BRAUN 1976, BROPHY u. GOOD 1974, TRUSEN 1975, ELACHOFF u. SNOW 1971). WEST und ANDERSON (1976) machen gegen die Annahme einer "self-fulfilling prophecy" und damit gegen die Abhängigkeit des zukünftigen Schülerverhaltens von gegenwärtigen Lehrererwartungen zunächst geltend, daß die Einflußmöglichkeiten der Lehrererwartungen situationsbedingt sind. Erwartungshaltungen der Lehrer wirken sich insbesondere dann aus, wenn a) die Schüler den Lehrern noch wenig bekannt sind, b) es sich um ein neues Lerngebiet handelt, das in keiner Beziehung zu früheren Unterrichtsinhalten steht und c) die Vermittlung des Lernstoffs durch den Lehrer und weniger durch Unterrichtsmedien geschieht. Gegen die Annahme einer einseitigen Abhängigkeit des Schülerverhaltens von den Lehrererwartungen stellen sie ein interaktionistisches Modell und beziehen somit die Möglichkeit einer Beeinflussung der Lehrererwartungen durch Schülerverhalten (und -erwartungen) ein.¹⁾

Im folgenden soll die Frage untersucht werden, ob Beziehungen zwischen verschiedenen Urteilen der Lehrer über die Schüler und deren Einstellung zur Schule bestehen. Die Annahmendarüber, nach welchen Hauptdimensionen Lehrer die Schüler beurteilen, sind recht unterschiedlich. HALLWORTH (1966) fand zwei Faktoren, Stabilität (Beurteilung nach guter wie schlechter Leistung), und eine zweite, auf den sozialen Bereich bezogene Dimensionen, die er als "social

1) Vgl. auch den in ähnlicher Richtung gehender Ansatz von KLEITER 1975a, b.

extraversion" bezeichnet. MEYER und BUTZKAMM (1975) fragten Lehrer nach Gründen für die Schülerleistung und stellten fest, daß Lehrer als Erklärung hauptsächlich Begabung und Anstrengung der Schüler angaben. HOFER (1969) ließ Lehrer ihre Schüler nach 25 polaren Eigenschaften einstufen und fand 5 Dimensionen. Dies Ergebnis konnte von MASENDORF u.a. (1974), die das gleiche Verfahren einsetzten, bestätigt werden. Sie benennen diese Faktoren in leichter Abweichung von den HOFERschen Bezeichnungen als Diszipliniiertheit/Undiszipliniiertheit, Zurückhaltung/Geltungsstreben, geistige Regsamkeit/Normenkonformität und Empfindsamkeit/Robustheit. HERBERT (1974) weist auf die Verfahrensabhängigkeit der sich ergebenden Dimensionen hin. Er stellt selbst fest, daß Lehrer nach einem begrifflichen Schema urteilen, das differenziert zwischen dem Leistungsbereich (einschließlich schlechter Motivation und fehlender Anstrengung), Ungezogenheit im Sinne eines eher aggressiven Verhaltens und sich Aufspielens, und einer weiteren Dimension, die sich auf schwieriges Verhalten introvertiert-neurotischer Art der Kinder bezieht.

In der vorliegenden Untersuchung ließen wir die Klassenlehrer ihre Schüler nach vier Kriterien auf einer 6-Punkte-Skala beurteilen:

1. Verhalten im Unterricht

1 = stört sehr selten im Unterricht
bis
6 = stört sehr häufig

2. Unterrichtsbeteiligung

1 = sehr gut
bis
6 = sehr schlecht

3. Erledigung der Hausaufgaben

1 = fast immer einwandfrei

bis

6 = Hausaufgaben fehlen häufig oder sind zu beanstanden.

4. Lernkapazität

1 = das Kind könnte seinen Anlagen nach wesentlich mehr in der Schule leisten (bei mehr Fleiß und Interesse, anderer häuslicher Umwelt etc.)

bis

6 = auch unter optimalen Bedingungen würden die Schulleistungen nicht viel besser werden.

Während die drei ersten Kategorien sich auf konkretes Verhalten der Schüler beziehen, war beabsichtigt, mit der vierten Kategorie eine Einschätzung der Möglichkeit von Leistungsverbesserungen zu erhalten, die relativ unabhängig ist von der derzeitigen Leistung und den besonderen Bedingungen des einzelnen Schülers und somit eine eher subjektive Wertung des Lehrers darstellt.

Um einen Überblick über die Beziehungen der Urteilkategorien zu erhalten, wurden zunächst die Interkorrelationen für die Gesamtstichprobe sowie für Jungen und Mädchen berechnet (vgl. Tab. 45). Die höchsten Korrelationen finden sich zwischen den Kategorien Stören im Unterricht und Erledigung der Hausaufgaben, die beide einer Dimension schulischen Wohlverhaltens zuzuordnen sind.¹⁾ Auffällig ist der Unterschied der Korrelationen von Jungen und Mädchen zwischen Stören im Unterricht und Möglichkeit der Leistungsverbesserung. Sie dürfte zum größten Teil darauf zurückzuführen sein, daß die Lehrer nur wenige Mädchen als stören

1) Vgl. die Interpretation der Hausaufgaben erledigung als Ausdruck einer allgemeinen Konformitätsorientierung bei FENDT u.a. (1976, S. 71 ff).

bezeichnet haben und somit die Streuung dieser Kategorie bei den Mädchen sehr gering ist (vgl. Tab. 46).

Tab. 45 : Interkorrelationen zwischen den 4 Kategorien der Lehrerbeurteilung

		1	2	3	4
Stören im Unterricht	1		.103	.622 ⁺⁺	-.384 ⁺⁺
Unterrichts- beteiligung	2	.124 -.052		.343 ⁺⁺	-.188 ⁺⁺
Erledigung der Hausaufgaben	3	.574 ⁺⁺ .514 ⁺⁺	.380 ⁺⁺ .240 ⁺⁺		-.389 ⁺⁺
Möglichkeit der Leistungsverbesserung	4	-.521 ⁺⁺ -.012	-.200 ⁺ -.123	-.445 ⁺⁺ -.175	

Ober der Diagonalen: Gesamtstichprobe (N=271)

Unter der Diagonalen: Jungen (oberer Wert) und Mädchen (unterer Wert)
(N= 151/120)

+ = $p < 5\%$, ++ = $p < 1\%$

Auf zusätzlich vorgenommene Berechnungen für die einzelnen Urteilstkategorien soll hier nur kurz hingewiesen werden. Getrennt für jede Urteilstkategorie und für Jungen und Mädchen wurden multiple Regressionsanalysen durchgeführt, in die sämtliche bisher erwähnten Variablen eingingen. Die signifikanten Regressionskoeffizienten bei den einzelnen Analysen seien hier genannt. Bei der Kategorie "Stören" waren sowohl bei Mädchen wie bei Jungen die Koeffizienten für die soziometrische Ablehnung signifikant, bei den Mädchen zusätzlich die für Lehrerzentriertheit, bei den Jungen die für Elternzentriertheit. Bei der Kategorie Unterrichtsbeteiligung fanden sich nur für Mädchen signifikante Regressionskoeffizienten, und zwar die der soziometrischen Ablehnung und der Noten. Für das Lehrerurteil über die Erledigung der Hausaufgaben waren bei den Mädchen die Variablen Lehrerzentriertheit und Noten, bei den Jungen Einstellung zur Schule, soziometrische Ablehnung und Noten von Bedeutung. Die Beurteilung der Leistungspotenz hing bei den Mädchen von der Mißerfolgserwartung, bei den Jungen von der Variable Auskommen mit der Klasse und Elternzentriertheit ab.

Bewertung	Stören im Unterricht			Unterrichtsbeteiligung			Erledigung der Hausaufgaben			Möglichkeit einer Leistungsverbesserung		
	ges	♀	♂	ges	♀	♂	ges	♀	♂	ges	♀	♂
1	77 28,4	52 43,3	25 16,6	21 7,7	13 10,8	8 5,3	56 20,7	44 36,7	12 7,9	10 3,7	1 0,8	9 6,0
2	79 29,2	40 33,3	39 25,8	51 18,8	24 20,0	27 17,9	79 29,2	36 30,0	43 28,5	31 11,4	8 6,7	23 15,2
3	48 17,7	20 16,7	28 18,5	99 36,5	45 37,5	54 35,8	77 28,4	28 23,3	49 32,3	54 19,9	18 15,0	36 23,8
4	37 13,6	4 3,3	33 21,9	74 27,3	29 24,2	45 29,8	32 11,8	9 7,5	23 15,2	75 27,7	31 25,8	44 29,1
5	18 6,6	3 2,5	15 9,9	22 8,1	8 6,7	14 9,3	18 6,6	3 2,5	15 9,9	72 26,6	44 36,7	28 18,5
6	12 4,4	1 0,8	11 7,3	4 1,5	1 0,8	3 2,0	9 3,3	0 0	9 6,0	29 10,7	18 15,0	11 7,3
N	271	120	151	271	120	151	271	120	151	271	120	151

Tab. 46: Häufigkeitsverteilung der Lehrerbeurteilungen
(Unterer Wert: Relative Häufigkeiten)

Darauf, daß die soziometrische Position innerhalb der Klasse eine große Bedeutung für das Urteil der Lehrer über die Schüler hat, wies THORPE (1959) hin. Bei den hier ange deuteten Ergebnissen fällt auf, daß die Lehrer für ihre Urteile vorwiegend die soziometrische Ablehnung berücksichtigen. Abgelehnte Kinder stören danach mehr bei den Mädchen ist die Unterrichtsbeteiligung geringer und bei den Jungen die Erledigung der Hausaufgaben schlechter.

Die Verteilung der Lehrerurteile für die vier Kategorien sind getrennt nach Geschlecht sowie für Jungen und Mädchen in Tabelle 46 aufgeführt. Es finden sich deutliche Geschlechtsunterschiede. Mädchen stören weniger im Unterricht ($\chi^2 = 46.742$, $df = 4$, $p < 1\%$), das Erledigen von Hausaufgaben ist weniger zu beanstanden als bei Jungen ($\chi^2 = 14.166$, $df = 4$, $p < 1\%$) und ihre Leistung wird eher als bei Jungen als von Anlagen entsprechend angesehen. Das letztere bedeutet auch, daß Lehrer eher bei Jungen als Mädchen meinen, die Leistungspotenz sei höher als die derzeit erbrachte Leistung. Ein ähnliches Ergebnis berichtet HENRI (1967, S. 60 f). Jungen mit schlechter Leistung wurden in der Fragebogen-Dimensionen "Engstirnig" und "passives Denken" signifikant besser eingeschätzt als die entsprechende Leistungsgruppe bei Mädchen. Allerdings fand sich in der Gruppe der guten Schüler kein Unterschied.

Unterschiedliche Beurteilungen von Jungen und Mädchen ergaben sich in verschiedenen Untersuchungen. ALMS und LAVOTE (1974) fanden eine schlechtere Einschätzung von Einstellung und Arbeits-haltungen durch Lehrer bei Jungen als bei Mädchen. MEYER und THOMPSON (1966) zeigten, daß Lehrer Jungen mehr ablehnen als Mädchen. Das gleiche berichtet DAVIDSON und LANE (1966) und GORDON et al. (1973). Man kann vermuten, daß diesen Beurteilungen der Lehrer z.T. auch das Verhalten von Jungen und Mädchen entspricht. Als einen Beleg dafür kann man nehmen, daß Jungen weniger Zeit für das Hausaufgabenmachen aufwenden als Mädchen und ein allerdings nicht sehr hoher Zusammenhang dieser Schülerangaben mit dem Urteil der Lehrer über Erledigung der Hausaufgaben besteht.

In der Unterrichtsbeteiligung besteht zwischen Jungen und Mädchen kein Unterschied ($\chi^2 = 4.62$, $df = 4$, n.s.). Im Hinblick auf die Geschlechtsdifferenzen im Ausmaß des Störens und der Güte der Hausaufgaben erledigung hätte man hier ein in die gleiche Richtung gehendes Ergebnis erwarten können. Möglicherweise wird die Unterrichtsbeteiligung von den Lehrern unter dem Aspekt der Unterrichtssteuerung gesehen. In diesem Falle würde der fehlende Unterschied zwischen Jungen und Mädchen so zu interpretieren sein, daß beide im gleichen Maße zur Mitarbeit herangezogen werden.

Für den Zusammenhang zwischen Lehrerurteilen und Einstellung zur Schule berechneten wir zunächst die einfache Korrelation (vgl. Tab. 47).

Tab. 47: Korrelation zwischen Lehrerurteilen und Einstellung zur Schule bzw. Notensumme.

		Einstellung zur Schule	Notensumme
Stören im Unterricht	ges	.252 ⁺⁺	.313 ⁺⁺
	♂	.158	.213 ⁺⁺
	♀	.175 ⁺	.285 ⁺⁺
Unterrichtsbeteiligung	ges	.199 ⁺	.395 ⁺⁺
	♂	.199 ⁺	.395 ⁺⁺
	♀	.259 ⁺⁺	.520 ⁺⁺
Erledigung der Hausaufgaben	ges	.340 ⁺⁺	.491 ⁺⁺
	♂	.271 ⁺⁺	.405 ⁺⁺
	♀	.256 ⁺⁺	.466 ⁺⁺
Möglichkeit einer Leistungsverbesserung	ges	-.113 ⁺	-.172 ⁺⁺
	♂	-.160	-.050
	♀	-.158	-.190 ⁺

+ = $p < 5\%$, ++ = $p < 1\%$

Sie sind zum überwiegenden Teil sehr signifikant. Einer guten Beurteilung durch den Lehrer entspricht somit im allgemeinen eine positivere Einstellung zur Schule.

Um den Beitrag der einzelnen Beurteilungskriterien zur Einstellung zur Schule zu prüfen, wurden multiple Regressionsanalysen gerechnet (vgl. Anhang 11). Die durch die Lehrerurteile insgesamt aufgeklärte Varianz der Einstellung zur Schule liegt bei ca. 9 % für Jungen, 12 % für Mädchen und 14 % für die Gesamtstichprobe (jeweils $p < 1\%$). Bei den Mädchen ist nur der Regressionskoeffizient für die Erledigung der Hausaufgaben signifikant, bei den Jungen der für die Einschätzung der Möglichkeit einer Leistungsverbesserung. Für eine positive Einstellung zur Schule von Mädchen ist somit das Urteil der Lehrer über die Erledigung der Hausaufgaben, bei den Jungen das über die Leistungspotenz von besonderer Bedeutung.

Die in Tabelle 47 ebenfalls aufgeführten Korrelationen zwischen Lehrerurteilen und Noten sind höher als die mit der Einstellung zur Schule. Es wurden daher durch weitere multiple Regressionsanalysen, in die die Notensumme mit einbezogen wurde, geprüft, ob der Zusammenhang zwischen Einstellung zur Schule und Lehrerurteil mit der Schulleistung konfundiert ist. Bei den Mädchen klärten die vier Lehrerurteile bei auspartialisierter Schulleistung nur noch 4 % der Varianz auf ($F = 1.315$, $df = 1/114$, n.s.). Ein ähnliches Ergebnis fand sich bei den Jungen (5,6 % aufgeklärte Varianz, $F = 2.249$, $df = 1/145$, n.s.). Lediglich bei der Gesamtstichprobe ergab sich ein signifikanter Beitrag (6,8 %, $F = 5.352$, $df = 1/265$, $p < 5\%$). Bei der partiellen Prüfung der Regressionskoeffizienten war nur der für die Erledigung der Hausaufgaben signifikant ($F = 4.235$, $df = 1/265$, $p < 5\%$), während der für die Schulleistung mit einem F-Wert von 3.322 ($df = 1/265$) knapp über dem 5%-Niveau lag.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die hier erfaßten vier Lehrerurteile in Beziehung stehen zu den Schulleistungen der Kinder. Dadurch wird der oben beschriebene Zusammenhang zwischen Lehrerurteilen und Einstellung zur Schule bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Noten unbedeutend.

11. DAUER VON HAUSAUFGABENMACHEN UND FERNSEHEN ALS VERHALTENS- KORRELATE DER EINSTELLUNG ZUR SCHULE

Geht man davon aus, daß die Einstellung zur Schule eine Tendenz repräsentiert, dem schulischen Bereich mehr oder weniger stark auszuweichen und nimmt weiter an, daß sie nicht nur ein Epiphänomen von Erfolgsmeldungen und Erwartungen ist, so muß sich ein Zusammenhang mit den Leistungsbemühungen der Schüler feststellen lassen. Für den außerschulischen Bereich liegt es von daher nahe zu fragen, ob sich eine positive Einstellung zur Schule in einer intensiveren Beschäftigung mit den Hausaufgaben auswirkt. Die durchschnittliche Dauer des mittäglichen Hausaufgabenmachens wurde mit dem Item "Ich mache mittags gewöhnlich Stunde(n) Hausaufgaben" erfaßt.

Tab. 48 : Dauer des Hausaufgabenmachens

Stunde	Score	ges.		Mädchen		Jungen	
		N	%	N	%	N	%
bis 1/2	1	34	8,2	14	6,9	26	12,1
1	2	152	36,5	65	32,2	82	38,3
1 1/2	3	90	21,6	47	23,3	47	22,0
2	4	88	21,2	40	19,8	43	20,1
2 1/2	5	30	7,2	19	9,4	10	4,7
3 und mehr	6	22	5,3	17	8,4	6	2,8

Die von den Kindern angegebene Zeit, die sie gewöhnlich für die Erledigung der Hausaufgaben einsetzen, ist in Tabelle 46 aufgeführt. Die Geschlechtsunterschiede in Richtung eines längeren Hausaufgabenmachens bei den Mädchen sind signifikant ($\chi^2 = 13.393$, $df = 5$, $p < 5\%$). Der korrelative Zusammenhang zwischen Einstellung zur Schule und Dauer des Hausaufgabenmachens ist kaum erwähnenswert (bei der Gesamtstichprobe wie bei Jungen und Mädchen $r < .06$). Eine Betrachtung der Mittelwerte zeigt allerdings, daß sich bei den Jungen eine nichtlineare Beziehung andeutet (vgl. Tab. 42, Abb. 8). Jungen, die sehr wenig und sehr viel Zeit für die Hausaufgaben aufwenden, haben eine negativere Einstellung zur Schule. Signifikant ist nur der Unterschied zwischen der Gruppe, die zwischen einer und $1\frac{1}{2}$ Stunden Hausaufgaben macht und denen, die mehr als 2 Stunden aufwenden ($t = 2.309$, $df = 61$, $p < 5\%$).

Eine ähnliche Beziehung hatte sich zwischen Einstellung zur Schule und Häufigkeit der Hausaufgabenkontrolle durch die Eltern bei den Jungen gezeigt. Wir überprüften deshalb, ob bei den Jungen die Dauer des Hausaufgabenmachens von der Kontrolle der Eltern abhängt. Dies war nicht der Fall ($\chi^2 = 5.22$, $df = 8$, n.s.).

Tab. 49: Mittelwerte und Streuungen der Einstellung zur Schule für nach Dauer des Hausaufgabenmachens gebildete Gruppen.

Score (vgl. Tab. 46)	Jungen			Mädchen		
	$\bar{x}$	s	N	$\bar{x}$	s	N
1	15.683	3.8182	26	12.442	3.9263	14
2	15.243	4.2538	82	13.014	4.0102	65
3	14.058	4.1560	47	12.505	4.8078	47
4	14.316	4.7505	43	13.120	4.5048	40
5+6	16.689	3.1576	16	13.190	3.6702	36

Zweifelloos handelt es sich bei der Dauer des Hausaufgabenmachens um ein recht grobes Maß. Zunächst dürfte in die Angaben der Schüler eine Tendenz eingehen in sozial erwünschter Richtung zu antworten. Nicht erstaunlich sind daher die Zusammenhänge, die FENDT et al. (1976, S. 71 ff) zwischen den Angaben der Schüler über Hausaufgabenmachen und konformen Verhalten feststellten. Auch in den vorliegenden Daten fanden sich zwar nicht für die Skala Lehrerzentriertheit, wohl aber für Elternzentriertheit signifikante Korrelationen mit den Angaben über die Dauer des Hausaufgabenmachens von .183 für Mädchen ($p < 1\%$), aber nicht für Jungen ($r = .088$).

Daneben ist die Dauer des Hausaufgabenmachens nicht in das freie Belieben der Kinder gestellt, sondern abhängig davon, wieviel Hausaufgaben der jeweilige Lehrer für die Kinder vorsieht und ob die Eltern Einfluß nehmen auf die Erledigung der Hausaufgaben. Für die letzte Vermutung spricht, daß die Variable Elternhilfe bei den Mädchen mit Dauer des Hausaufgabenmachens .224 ($p < 1\%$) und bei den Jungen .125 (n.s.) korreliert. Kein Zusammenhang besteht mit der Kontrolle der Hausaufgaben durch die Eltern. Weiter muß darauf hingewiesen werden, daß der Zeitaufwand kein Indikator für die Qualität der Hausaufgaben erledigung ist. So besteht zwischen der Einschätzung der ordnungsgemäßen Erledigung der Hausaufgaben durch die Lehrer (vgl. den vorausgehenden Abschnitt) und den Angaben der Kinder über die Dauer des Hausaufgabenmachens lediglich ein Zusammenhang von $r = -.297$ ($p < 1\%$) und für die Jungen ein solcher von $r = -.189$ ($p < 1\%$). Insofern sind die fehlenden Effekte der Einstellung zur Schule auf die Hausaufgabenabdauer erklärbar.

Einen noch größeren Teil des nachmittäglichen und abendlichen Zeitbudgets der Kinder nimmt gegenüber den Hausaufgaben das Fernsehen ein (vgl. Tab. 50). Zwischen der Dauer des Hausaufgabenmachens und der des Fernsehens bestehen niedrige, aber signifikante Korrelationen von $r = .146$ ($p < 1\%$) für die Gesamtstich-

probe, $r = .162$ ($p < 5\%$) für die Jungen und $r = .143$ ($p < 5\%$) für die Mädchen. Der Befund eines Zusammenhangs zwischen der Dauer des Hausaufgabenmachens und der des Fernsehens läßt sich so erklären, daß Kinder, die dem schulischen Bereich ablehnend gegenüberstehen, eher als Kinder mit positiver Einstellung dazu neigen, den Anforderungen der Schule auszuweichen und stattdessen ihre Zeit mit ablenkenden und schulfremden Tätigkeiten zu verbringen.

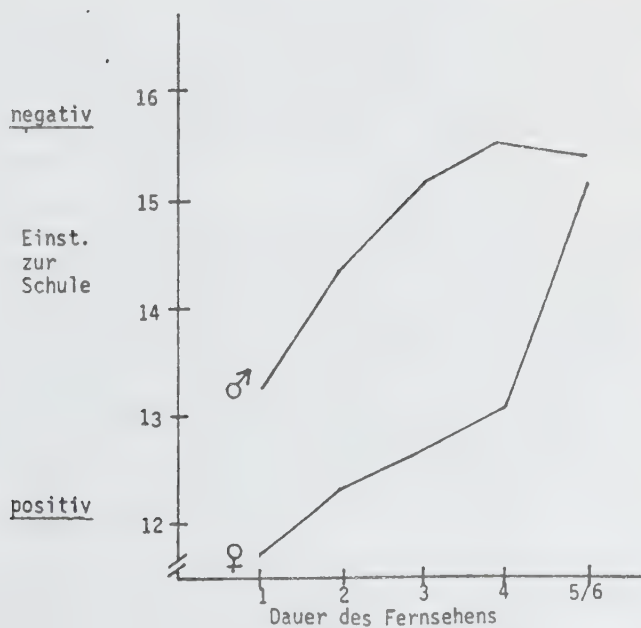
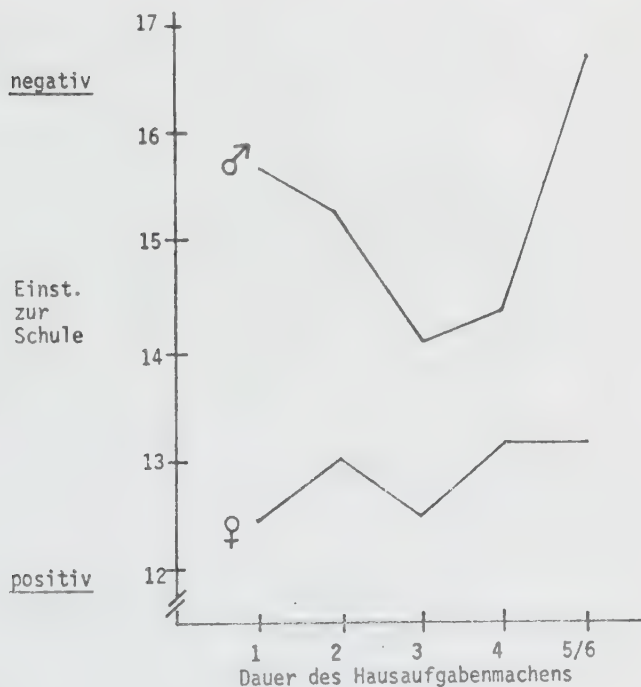
Tab. 50 : Durchschnittliche Dauer des täglichen Fernsehens¹⁾

Stunde	Score	ges		Mädchen		Jungen	
		N	%	N	%	N	%
bis 1	1	42	10,1	26	12,9	16	7,5
bis 2	2	108	26,0	56	27,7	52	24,3
bis 3	3	121	29,1	58	28,7	63	29,4
bis 4	4	79	19,0	34	16,8	45	21,0
bis 5	5	38	9,1	14	6,9	24	11,2
mehr als 5	6	28	6,7	14	6,9	14	6,5

Die Einstellungsmittelwerte für Kinder, die mit unterschiedlicher Dauer fernsehen, lassen einen deutlichen Zusammenhang erkennen (vgl. Tab. 51, Abb. 8). Je positiver die Schüler gegenüber der Schule eingestellt sind, um so geringer ist die Zeit des täglichen Fernsehens. (Die Bemerkungen zur Zuverlässigkeit der An-

1) Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind nicht signifikant ($\chi^2 = 6.558$, $df = 5$, $p = 5\%$).

Abb. 8: Einstellung zur Schule bei unterschiedlicher Dauer des täglichen Hausaufgabenmachens und Fernsehens.



gaben der Kinder zu der Dauer des Hausaufgabenmachens gelten selbstverständlich auch hier.)

Tab. 51 : Mittelwerte und Streuungen der Einstellung zur Schule für nach Dauer des täglichen Fernsehens gebildete Gruppen.

Score (vgl. Tab.50)	Mädchen			Jungen		
	$\bar{x}$	s	N	$\bar{x}$	s	N
1	11.771	4.1073	25	13.317	4.2228	16
2	12.399	4.1809	56	14.459	4.4722	52
3	12.671	4.4168	58	15.138	3.6619	63
4	13.077	4.0474	34	15.470	4.4506	45
5+6	15.071	3.9563	28	15.421	4.7492	38

Mit der Notensumme korreliert die Dauer des Fernsehens lediglich in der Höhe von .121 für die Gesamtstichprobe ($p < 5\%$), mit $r = .112$ für die Mädchen (n.s.) und mit $r = .057$ (n.s.) für die Jungen. Bei der Betrachtung der Korrelationen mit den einzelnen Fachnoten zeigt sich allerdings, daß signifikante Beziehungen zwischen der Dauer des Fernsehens und der Englischnote bestehen ($r = .272$, $p < 1\%$ für die Gesamtstichprobe; $r = .261$, $p < 1\%$ für die Mädchen; und $r = .194$, $p < 1\%$ für die Jungen). Kinder mit besseren Englisch-Leistungen sehen weniger fern. Geht man davon aus, daß Englisch das Fach ist, bei dem die Eltern am wenigsten helfen können und die Kinder somit auf eigene Bemühungen angewiesen sind, so legt dies für die Beziehung zwischen Einstellung zur Schule und Dauer des Fernsehens die Interpretation nahe, daß Kinder mit positiver Einstellung eher bereit sind, sich außerhalb der Schule selbständig mit schulischen Leistungsbereichen zu beschäftigen und dafür das Fernsehen zurückzustellen.

12. DISKUSSION

- a) Die naheliegende und vielfach bestätigte Vermutung, daß sich Schüler in Abhängigkeit von ihrer Schulleistung positiv oder negativ gegenüber der Schule äußern, wird auch durch die vorliegenden Ergebnisse gestützt. Es fand sich eine signifikante Korrelation zwischen einem aus Zeugnisnoten gebildeten Durchschnittswert und der Einstellung zur Schule. Ebenfalls in Obereinstimmung mit der Mehrzahl einschlägiger Untersuchungen steht die Höhe dieser Beziehung (um $r = .25$).

Neben der Schulleistung ist das Geschlecht der Schüler die am häufigsten auf ihren Zusammenhang mit der Einstellung zur Schule geprüfte Variable. Der häufig festgestellten positiveren Einstellung von Mädchen entspricht eine im Vergleich mit den Jungen bessere Schulleistung. Mit Recht weisen BROWN und HOLTZMAN (1967) deshalb darauf hin, daß die Einstellungsunterschiede möglicherweise auf eine Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Schulleistung zurückgeführt werden können, Mädchen also wegen ihrer besseren Schulleistung auch eine bessere Einstellung zur Schule haben. Eine Prüfung dieser Annahme durch eine Kovarianzanalyse ergab, daß Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der Einstellung zur Schule auch dann bestehen bleiben, wenn die Schulleistung konstant gehalten wird.

Geschlechtstypische Differenzen ergaben sich auch für den Zusammenhang einzelner Fachnoten mit der Einstellung zur Schule. Die höchsten Korrelationen bestanden bei den Jungen mit der Physik- und bei den Mädchen mit der Englisch-Note. Es fanden sich Hinweise, die es gerechtfertigt erscheinen lassen, dieses Ergebnis in Verbindung mit der Beliebtheit des jeweiligen Faches zu sehen. Dies und die Tatsache, daß die multiple Korrelation der Einstellung zur Schule mit fünf Fachnoten nicht sehr viel größer war als die höchste einfache Korrelation mit einer einzelnen Fachnote weist

auf die Notwendigkeit hin, bei Untersuchungen über Effekte von Schulleistung sowohl die Beziehungsstruktur zwischen den Leistungen in den einzelnen Fächern (vgl. z.B. DENIS und WIS, 1972) wie die individuelle Bevorzugung der Fächer stärker als bisher zu berücksichtigen.

Im Zusammenhang mit der individuellen Bevorzugung einzelner Fächer sei hier ein Ergebnis erwähnt, auf dessen ausführliche Darstellung verzichtet wurde. Der Schuleinstellungsfragebogen enthält eine Skala, die die Valenz von Noten erfassen sollte (vgl. Anhang 1). Es war beabsichtigt, diese Skala als Verstärkerwert im Sinne der ROTTERschen Sozialen Lerntheorie einzusetzen. Verschiedene Analysen, in denen auch interaktive Beziehungen zwischen Valenz von Noten und den Variablen zur Erfassung von Erfolgs- und Mißerfolgserwartung berücksichtigt wurden, zeigten allerdings, daß die Valenz von Noten weder zur Erklärung der Schulleistung noch der Einstellung zur Schule einen Beitrag leistet. Erwähnenswerte Korrelationen fanden sich ausschließlich mit den Variablen Elternzentriertheit und Lehrerdependenz ($r = .38$ bzw. $r = .36$). Angaben der Schüler über die subjektive Bedeutsamkeit von Noten scheinen somit als Indikator für den Verstärkerwert nicht geeignet zu sein, sondern eher die Akzeptierung schulischer und außerschulischer Normen widerzuspiegeln.

- b) Besondere Beachtung wurde der Akzeptierung von Verantwortlichkeit für schulischen Erfolg und/oder Mißerfolg als einer Variablen geschenkt, von der zu erwarten war, daß sie das Reagieren auf Erfolg und Mißerfolg beeinflusst und so direkt oder durch Moderierung anderer Variablen auf die Einstellung zur Schule einwirkt. Bei den Mädchen fanden sich signifikante Korrelationen der Schulleistung mit den drei IAR-Skalen, bei den Jungen nur mit der Skala I/E+ und eine nichtsignifikante gegenläufige Beziehung mit der Skala I/E-. Das widerspricht dem überwiegend berichteten stärkeren Zusammenhang zwischen Leistung und Internalität bei Jungen. Eine Erklärung hierfür ist möglicherweise in der unterschiedlichen Operationalisierung von Internalität zu sehen. Untersuchungen, die einen stärkeren Zusammenhang bei Jungen fanden, bedienten sich vorwiegend der Skalen

von ROTTER (1966) und von NOWICKI und STRICKLAND (1973), die beide Internalität situationsunspezifisch erfassen. - Die Beziehungen zwischen der Einstellung zur Schule und den drei IAR-Skalen waren niedrig und meist nicht signifikant.

Eine erste Annahme zur Prüfung von Moderatoreffekten der Internalität / Externalität bezog sich darauf, daß Internale ihre emotionalen Reaktionen in einer Situation stärker an den dort erfahrenen Erfolgen und Mißerfolgen ausrichten, folglich auch eine höhere Beziehung zwischen Schulleistung und Einstellung zur Schule bei ihnen zu erwarten ist. Zusätzlich wurde vermutet, daß die Einstellung zur Schule von einer disordinalen Interaktion zwischen Internalität / Externalität und Schulleistung abhängt, und zwar so, daß Internale bei schlechter Schulleistung eine negativere und bei guter Schulleistung eine positivere Einstellung zur Schule haben als die Gruppe der Externalen. (Es ist uns bewußt, daß diese Hypothese im Widerspruch gesehen werden kann zu Befunden, nach denen Externale auf Mißerfolg den Bereich, in dem der Mißerfolg auftrat, stärker abwerten und mehr negative emotionale Reaktionen zeigen; vgl. BELLACK und TILLMAN 1974, BRISSETT und NOWICKI 1973, PHARES 1971, SHERMAN 1971. Allerdings handelt es sich hierbei durchweg um kurzfristige Experimente. Wir gingen davon aus, daß Internale zunächst in stärkerem Maße als Externale konstruktive Maßnahmen ergreifen, bei fortgesetztem und unausweichlichem Mißerfolg jedoch eher als Externale Meidungsverhalten und emotionale Ablehnung zeigen, - oder aber eine defensive externe Ursachenzuschreibung vornehmen). - Ein stärkerer Zusammenhang zwischen Schulleistung und Einstellung zur Schule fand sich bei internalen Mädchen, dagegen war dieser Zusammenhang bei den Jungen nur für die Gruppen E+ und E- signifikant. Auch die Annahme, daß die Einstellung zur Schule von einer disordinalen Interaktion zwischen Internalität/ Externalität und Leistung beeinflußt wird, konnte nicht vollständig bestätigt werden. Die nur bei internalen und externalen Schülern mit sehr guten Leistungen in die erwartete Richtung gehenden Unterschiede versuchten wir zusammengefaßt so zu erklären, daß internale/externale Orientierung nur dann wirksam werden kann, wenn die

Umweltbedingungen einen gewissen Spielraum für unterschiedliche Ursachenzuschreibungen zulassen, was am ehesten bei guter Schulleistung der Fall ist.

- c) Die Selbstbewertung wurde in zwei Aspekten erfaßt, und zwar einen allgemeinen (Faktor "Potenz" eines semantischen Differentials) und einem auf den schulischen Leistungsbereich bezogenen (Skala Leistungsbezogene Selbsteinschätzung). Beide Maße korrelierten signifikant und in gleicher Höhe mit der Einstellung zur Schule. Dagegen wies die schulspezifische Selbsteinschätzung mit der Schulleistung höhere Beziehungen auf als die generelle Selbstbewertung. Das stimmt überein mit den Ergebnissen von BROOKOVER et al. (1964), die ebenfalls zeigen konnten, daß die Spezifität der eingesetzten Selbstbewertungsskalen den Zusammenhang mit der Schulleistung beeinflusste.

Eine weitere Analyse ergab, daß der Einfluß der Selbstbewertung auf die Einstellung zur Schule zum großen Teil auf die Schulleistung zurückgeführt werden kann. Allerdings zeigten sich (besonders deutlich bei auspartialisierter Schulleistung) Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Bei Jungen trug nur der Faktor "Potenz", bei den Mädchen nur die leistungsbezogene Selbsteinschätzung zur Varianzaufklärung der Einstellung zur Schule bei. Dieser Befund läßt sich in Verbindung bringen mit der stärkeren Affiliations-tendenz von Mädchen in Leistungssituationen, wie sie z.B. CRANDALL (1963) und VEROFF (1969) beschrieben wird. Mädchen richten ihre Einstellung zur Schule in stärkerem Maße als Jungen entsprechend einer an sozialen Bezügen orientierten Selbstbewertungsdimension aus. Eine solche Interpretation läßt sich auch dadurch stützen, daß nur für Mädchen eine signifikante Korrelation zwischen leistungsbezogener Selbsteinschätzung und Lehrerdependenz besteht ($r = .241$, $p < 1\%$; für Jungen $r = .072$, n.s.).

Die Annahme, daß die Einstellung zur Schule von der Konsistenz zwischen Selbstbewertung und Schulleistung abhängt, wie sie sich von KORMANS (1970) Erklärungsmodell der Arbeitszufriedenheit her anbietet, konnte nicht bestätigt werden. Es erwies sich vielmehr, daß die Einstellung zur Schule um so besser war, je schlechter sich die Schüler im Verhältnis zu ihrer Schulleistung einschätzten. Diese Beziehung war linear und fand sich nur für die Skala Leistungsbezogene Selbsteinschätzung. Für den Bereich der Selbst- und Fremdbewertung konnte JONES (1973) zeigen, daß die Mehrzahl von Untersuchungen nicht für eine Konsistenz -, sondern für eine "Self-esteem"-Theorie sprechen: positive emotionale Reaktionen sind danach dann zu erwarten, wenn die Fremdbewertung besser ist als die Selbsteinschätzung. Im umgekehrten Falle erfolgt eine negative Reaktion. Unsere Ergebnisse lassen sich nur in diesem Sinne interpretieren und sprechen somit deutlich gegen eine Konsistenzannahme.

- d) Die höchste einfache Korrelation aller verwendeten Verfahren mit der Einstellung zur Schule wies die Skala Mißerfolgserwartung auf. Sie kovarierte zudem relativ unabhängig von der Schulleistung mit der Einstellung zur Schule. Geht man davon aus, daß Mißerfolgserwartung als eine "Worry"-Komponente der Schulangst betrachtet werden kann, so läßt dieser Befund die Einbeziehung einer Skala "Schulunlust" (inhaltlich entspricht sie weitgehend unserer Skala "Einstellung zur Schule") in einen Schulangst-Fragebogen durch WIECZERKOWSKI et al. (1974) gerechtfertigt erscheinen.
- e) Sowohl für Selbstbewertung wie für Mißerfolgserwartung liegen eine Reihe von Untersuchungen vor, die ihre Beziehungen zur internalen/externalen Orientierung belegen. Unsere Annahme war, daß Internalität/Externalität die Einstellung zur Schule weniger direkt, als vielmehr durch eine Moderierung der subjektiven Erfolgserwartung beeinflusst. Dies läßt sich von der sozialen Lerntheorie ROTTERS her begründen, steht aber auch in Obereinstimmung mit der Erklärung der Arbeitszufriedenheit im motivationspsychologischen Modell von

LAWLER (1970, 1971). Wir stellten die Hypothese auf, daß Erfolgsverantwortlichkeit positiv mit Selbstbewertung und negativ mit Mißerfolgserwartung, dagegen Mißerfolgsvverantwortlichkeit in entgegengesetzter Richtung mit diesen Variablen korreliert. Nur Erfolgsverantwortlichkeit wies die erwarteten Beziehungen zu Selbstbewertungsmaßen und Mißerfolgserwartung auf. Die entsprechenden Korrelationen der Mißerfolgsvverantwortlichkeit erreichten (bis auf eine Ausnahme bei den Mädchen) nicht die Signifikanzgrenze. Die mit Überlegungen von FITCH (1970) und MEYER (1973) begründete Hypothese konnte damit nicht bestätigt werden, soweit sie sich auf die Mißerfolgsvverantwortlichkeit bezieht:

PIERS (1977), die bei Schülern der 6. und 10. Klasse ebenfalls keine Beziehungen zwischen Mißerfolgsvverantwortlichkeit und Selbstbewertung fand, bietet als Erklärung ein Zusammenwirken von a) Attribuierungstendenzen und b) der Konsistenz zwischen Handlungsergebnissen und Selbstbewertung an. (Vgl. Abb. 9)

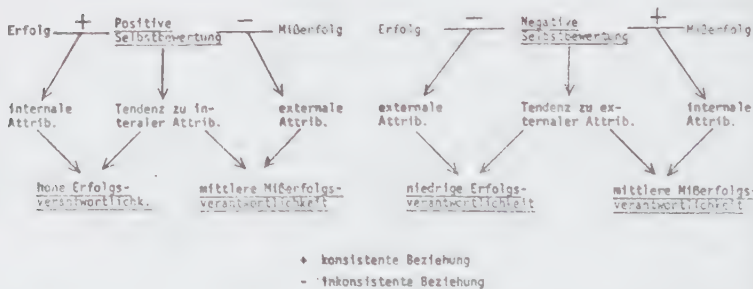


Abb. 9: Selbstbewertung und Internalität / Externalität in Erfolgs- und Mißerfolgssituationen (im Anschluß an Piers, 1977).

Sie geht dabei von zwei Annahmen aus, daß nämlich a) guter Selbstbewertung eine generelle internele und schlechter Selbstbewertung eine ebensolche externele Orientierung entspricht, und b) Konsistenz zwischen Selbstbewertung und Handlungsergebnis zu internaler dagegen Inkonsistenz zu externaler Attribuierung führt. Daraus

folgt, daß bei guter Selbstbewertung und Mißerfolg interne Orientierung und (wegen der Inkonsistenz zwischen Selbstbewertung und Mißerfolg) externe Attribuierung sich gegenseitig aufheben und sich so eine mittlere Mißerfolgsverantwortlichkeit ergibt. Auch für Personen mit schlechter Selbstbewertung kann mit mittlerer Mißerfolgsverantwortlichkeit gerechnet werden, da wegen der Konsistenz zwischen Selbstbewertung und Mißerfolg internal attribuiert wird, gleichzeitig aber eine Tendenz vorhanden ist, generell external zu attribuieren.

Das gleiche Modell, auf Erfolgssituationen angewendet, führt zur Vorhersage einer Korrelation zwischen Selbstbewertung und Erfolgsverantwortlichkeit. Möglicherweise läßt es sich auch zu Erklärung des fehlenden Zusammenhangs zwischen Mißerfolgserwartung und Mißerfolgsverantwortlichkeit heranziehen, wenn man davon ausgeht, daß bei hoher Mißerfolgserwartung eine stärkere externe Orientierung vorhanden ist.

Wenn dieses Modell auch einleuchtend erscheint, so bedarf es doch noch weiterer Überprüfungen. Verschiedene Befunde der vorliegenden Arbeit legen eine alternative Erklärungsmöglichkeit nahe, nämlich die, daß Mißerfolgsverantwortlichkeit tatsächlich in geringerem Maße mit subjektiver Erfolgserwartung in Beziehung steht. Das gilt besonders für Jungen, bei denen Akzeptierung oder Ablehnung von Verantwortlichkeit für Mißerfolg zum Teil Ausdruck von Konformität ist.

Die für internale und externale Gruppen getrennt durchgeführte Analyse des Zusammenhangs zwischen Selbstbewertungsmaßen und Einstellung zur Schule erbrachte einige recht aufschlußreiche Ergebnisse. So zeigt sich, daß der bei Mädchen, aber nicht bei Jungen beobachtete Zusammenhang zwischen der spezifischen Selbstbewertung und der Einstellung zur Schule nur für externe Mädchen bestehen bleibt, während bei internalen Mädchen der Faktor "Potenz" als Maß für die generelle Selbstbewertung für die Einstellung zur Schule eine größere Rolle spielt. Dieser Befund stützt die vorgeschlagene Interpretation der Beziehung zwischen leistungsbezogener Selbstbewertung und Einstellung zur Schule bei Mädchen als Folge einer im Vergleich zu den Jungen stärkeren Affiliation, da eine solche Tendenz bei externalen Mädchen eher zu erwarten ist als bei internalen.

Bei den Jungen zeigt sich ein recht widersprüchliches Bild. Am auffälligsten ist, daß bei solchen, die vorwiegend Verantwortung für Erfolge übernehmen, keine Beziehung zwischen den Selbstbewertungsmaßen und der Einstellung zur Schule festzustellen ist. (Bei der entsprechenden Gruppe der Mädchen werden immerhin über 24 % der Varianz der Einstellung zur Schule aufgeklärt.) Dafür findet sich ein Einfluß des Faktors "Potenz" auf die Einstellung zur Schule bei den Jungen mit niedriger Erfolgs-, und hoher Mißerfolgverantwortlichkeit. Die Frage nach den Gründen für diese Unterschiede muß hier offen gelassen werden.

Eine weitere, aus der Sozialen Lerntheorie ROTTERs abgeleitete Hypothese bezog sich auf das gemeinsame Einwirken einer generalisierten Erwartung (Internalität / Externalität) und spezifischer Erfolgserwartungen (Mißerfolgserwartung, Selbstbewertungsmaße) auf die Einstellung zur Schule in Abhängigkeit von der (objektiven) Erfolgswahrscheinlichkeit. Bei mittlerer Erfolgswahrscheinlichkeit (hier definiert als mittlerer Bereich der Notenskala, in dem am ehesten mit inkonsistenter Erfolgsgeschichte zu rechnen ist) ist zu vermuten, daß die geäußerte Erfolgserwartung von der generalisierten Erwartung beeinflusst ist, nicht aber bei extremer Erfolgswahrscheinlichkeit, d.h. bei sehr guter oder sehr schlechter Leistung. Für die Gesamtstichprobe konnte gezeigt werden, daß eine solche Beziehung zwischen Mißerfolgserwartung und der Skala I/E+ besteht. Ebenso wirkten Internalität / Externalität (+) und Mißerfolgserwartung auf diese Art interagierend auf die Einstellung zur Schule. Der durch die Interaktion aufgeklärte Varianzanteil der Einstellung zur Schule ist allerdings gering. Das war nicht anders zu erwarten, da der hier verwendete Notendurchschnittswert nur ein grobes Maß für die Erfolgswahrscheinlichkeit darstellt.

Diese Analysen wurden zusätzlich für Jungen und Mädchen getrennt durchgeführt. Dabei zeigte sich, daß die Mißerfolgserwartung von Mädchen im mittleren Leistungsbereich nicht durch ihre interne/externe Orientierung beeinflusst wird, die genannten Ergebnisse also ausschließlich auf Unterschiede bei den Jungen zurückzuführen

sind. Betrachtet man Mißerfolgserwartung als Angstkomponente, so läßt sich eine Verbindung herstellen zu geschlechtstypischen Unterschieden in der Bedeutung der geäußerten Angst, wie sie u.a. GÄRTNER-HARNACH (1972, S. 45-49) beschrieben hat. Die Äußerung von Angst ist mit der sozialen Rolle von Jungen nicht vereinbar. Dadurch dürfte sich für Jungen ein größerer Zwang ergeben, die Äußerung von Angst mit Selbstwahrnehmung und -darstellung in Einklang zu bringen. Bei Mädchen dagegen widerspricht das Zugeben von Angst nicht den sozialen Erwartungen, dürfte daher in geringerem Maße als bei Jungen eine Anpassung erfahren und eher den tatsächlichen Erfolg oder Mißerfolg widerspiegeln. Für letzteres spricht der höhere Zusammenhang zwischen Mißerfolgserwartung und Noten bei den Mädchen ($r = .453$ gegenüber $r = .258$ bei den Jungen; $t = 2.272$, $df = 414$, $p < 5\%$). (GAUDRY und SPIELBERGER, 1971, berichten widersprüchliche Ergebnisse im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Leistung und Angst bei Jungen und Mädchen, sehen diese Beziehung aber auch in Abhängigkeit von den sozialen Erwartungen.)

Wenn dieser Interpretationsansatz auch sehr spekulativ ist, so wird er doch dadurch gestützt, daß sich entsprechende Befunde für die Selbstbewertungsmaße nicht nachweisen ließen. Erfolgsverantwortlichkeit moderiert damit bei den Jungen nur die angstaffine Mißerfolgserwartung.

- f) Als eine weitere Einstellungsdimension ist Lehrerabhängigkeit in die Untersuchung aufgenommen worden. Es konnte gezeigt werden, daß diese Variable von der Schulleistung unabhängige Beziehungen mit der Einstellung zur Schule aufwies. Auch die Beobachtung, daß zwischen Noten und Lehrerdependenz keine nennenswerten Beziehungen bestehen, dagegen Elternzentriertheit und Lehrerdependenz hoch korrelieren, stützen die Annahme, daß in die positiven oder negativen Äußerungen gegenüber der Schule eine von Erfolg und Mißerfolg unabhängige Akzeptierung von Normen eingeht, wie sie BELOFF (1958) unter dem Begriff "Conventionality" faßte.

Die Beziehung zwischen Lehrerdependenz und Einstellung zur Schule wurde zusätzlich in Verbindung mit Mißerfolgserwartung und Internalität/Externalität gebracht. Eine Korrelation zwischen Lehrerdependenz und Mißerfolgserwartung, wie sie durch die häufig beobachteten Beziehungen zwischen Konformität und Angst (vgl. PEUKERT 1975) und auch von den entwicklungspsychologischen Überlegungen HECKHAUSEN (1972) her nahegelegt werden, konnte nicht festgestellt werden.

Eine Beziehung zwischen den IAR-Skalen und Lehrerdependenz fand sich lediglich bei den Jungen und nur für die Skala "Mißerfolgsverantwortlichkeit". Diese Korrelation kommt dadurch zustande, daß Jungen, die Verantwortung für Mißerfolg ablehnen, gleichzeitig die geringste Lehrerdependenz äußern. Im Gegensatz zu Mädchen scheint für Jungen die Ablehnung von Verantwortlichkeit für Mißerfolge als Hinweis auf eine antikonforme Einstellung aufgefaßt werden zu können.

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen Lehrerdependenz und Einstellung zur Schule getrennt für Internale und Externale der drei IAR-Skalen, so ergibt sich ein recht konsistentes Bild. Eine solche Beziehung besteht (von den Gruppen I- und E- der Jungen und der Gesamtstichprobe abgesehen) vorwiegend für Internale. Unsere Ergebnisse bieten für diese Unterschiede ein Erklärungsmodell an, in das zusätzlich die Mißerfolgserwartung eingeht. Lehrerdependenz steht zwar nicht in Beziehung zu Mißerfolgserwartung und ebensowenig (von der genannten Ausnahme abgesehen) mit Internalität/Externalität. Der Zusammenhang zwischen Lehrerdependenz und Mißerfolgserwartung wird aber durch Internalität/Externalität moderiert und zwar so, daß bei Internalen hohe Lehrerdependenz mit geringer Mißerfolgserwartung einhergeht. Dagegen findet sich nur bei den Externalen die Beziehung zwischen hoher Lehrerdependenz und ebensolcher Mißerfolgserwartung, wie sie von den bei PEUKERT und HECKHAUSEN zitierten Untersuchungen her für die gesamte Stichprobe hätten erwartet werden dürfen. Mit der Einstellung zur Schule korreliert Lehrerdependenz positiv und Mißerfolgserwartung negativ. Da beide bei den Externalen in einem

positiven Zusammenhang stehen, wirken sie in entgegengesetzter Richtung auf die Einstellung zur Schule. Der im Vergleich mit den Internalen niedrige oder ganz fehlende Zusammenhang zwischen Lehrerdependenz und Einstellung zur Schule ergibt sich so durch die mit Lehrerdependenz verbundene hohe Mißerfolgserwartung, die zu einer negativen Einstellung führt.

- g) Von den auf ihren Zusammenhang mit der Einstellung zur Schule geprüften außerschulischen Bedingungen erwies sich der Sozioökonomische Status als am wenigsten bedeutsam. Tendenzen einer besseren Einstellung zur Schule bei Kindern aus höheren sozioökonomischen Schichten waren sämtlich nicht signifikant.

Neben dem sozioökonomischen Status wurde als weitere objektive Variable die Berufstätigkeit der Mutter erfaßt. Töchter ganztags berufstätiger Mütter hatten die positivste Einstellung zur Schule, obwohl sie sich in ihrer Schulleistung nicht von anderen Mädchen unterschieden. Dies gilt nicht für Jungen, bei denen ein Zusammenhang zwischen mütterlicher Berufstätigkeit und Einstellung zur Schule nicht nachgewiesen werden konnte. Es zeigte sich lediglich eine Tendenz zu besserer Schulleistung bei Söhnen nicht berufstätiger Mütter. Eine mögliche Erklärung hierfür ist darin zu sehen, daß Mädchen die sich aus der Berufstätigkeit der Mutter ergebende größere Selbstverantwortlichkeit auch auf dem schulischen Bereich als positiv erleben, was sich in der Einstellung zur Schule niederschlägt. - Die von verschiedenen Autoren (DOUVAL 1963, HAND 1957, RÜSLER 1958) berichteten besseren Schulleistungen von Töchtern berufstätiger Mütter im Vergleich zu Söhnen fanden sich nicht.

Verschiedene zusätzliche Annahmen, die sich darauf bezogen, daß Berufstätige und Nicht-berufstätige sich bei Jungen und Mädchen unterschiedlich stark für deren schulischen Erfolg einsetzen, konnten

nicht bestätigt werden. Wir fanden aber, daß sich halbtags beschäftigte Mütter weniger mit den schulbezogenen Aktivitäten ihrer Kinder befassen, ein Ergebnis, das sich in Zusammenhang sehen läßt mit der von LEHR (1970) beschriebenen größeren Belastung teilzeit beschäftigter Frauen. - Es ergaben sich keine Hinweise auf eine die berufsbedingte mütterliche Abwesenheit kompensierende verstärkte Beteiligung des Vaters an den schulbezogenen Aktivitäten der Kinder.

Die Einflußnahme der Eltern beim Hausaufgabenmachen läßt sich ganz allgemein als Hinweis auf ihre Bildungsbereitschaft ansehen und dürfte gleichzeitig dazu führen, daß die Kinder der Schulleistung und dem schulischen Bereich einen unterschiedlichen Wert beimessen. Eine zusätzliche Differenzierung wurde dadurch eingeführt, daß wir die von den Kindern perzipierte Beteiligung der Eltern beim Hausaufgabenmachen getrennt nach a) unterstützendem und b) kontrollierendem Eingreifen erhoben.

Wie zu erwarten war das Engagement der Eltern abhängig von der Schulleistung der Kinder. Die Häufigkeit der Kontrolle stand bei Jungen und Mädchen in Beziehung zur Schulleistung. Dagegen zeigten sich in der Häufigkeit der Elternhilfe bedeutsame Unterschiede. Bei den Jungen ergab sich kein Zusammenhang mit der Schulleistung, wohl aber bei den Mädchen. Das gleiche Ergebnis fand sich bei einer gesonderten Analyse der Beteiligung des Vaters. Da Hilfe bei den Hausaufgaben gleichbedeutend sein dürfte mit einer intensiveren und länger dauernden Beteiligung der Eltern spricht dies für die größere Bedeutung, die dem Schulerfolg für Jungen gegenüber Mädchen zugewiesen wird (vgl. EWERT, 1966).

Die Effekte der elterlichen Einflußnahme beim Hausaufgabenmachen auf die Einstellung zur Schule lassen sich zusammenfassen so beschreiben: Die Häufigkeit der Elternhilfe wirkt sich kaum auf die Einstellung zur Schule aus. Dafür zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen entsprechend der Häufigkeit der Kontrolle. Jungen, die sehr häufig oder sehr selten kontrolliert werden, zeigten die negativste Einstellung zur Schule. Bei Mädchen dagegen war die Einstellung zur Schule dann am positivsten, wenn die Eltern sie häufig kontrollierten.

Man kann diese Ergebnisse in Zusammenhang bringen mit Untersuchungen über elterlichen Erziehungsstil und Verhalten der Kinder. So steht die positivere Einstellung von Schülern, die nicht zu häufig und nicht zu selten kontrolliert werden, in Obereinstimmung mit der lernpsychologischen Annahme, daß eine mittelhohe Einflußnahme der Eltern die Übernahme von Normen begünstigt. Interpretiert man Kontrolle als restriktive und eher strafende Maßnahme, so läßt sich hier eine Verbindung herstellen zu Untersuchungen, die unterschiedliches Reagieren von Mädchen und Jungen auf eine solche Einflußnahme belegen. So fanden BECKER et al. (1962), daß sich Mädchen mit stark punitiven Müttern in der Schule am wenigsten aggressiv zeigten, während das Gegenteil bei den Jungen der Fall war. Die Untersuchung von LEFF (1969) belegt, daß Mädchen durch starke Strafe zur Akzeptierung Jungen dagegen eher zur Ablehnung von Normen veranlaßt werden. Auch TRAUTNER (1969) konnte zeigen, daß Mädchen bei stark restriktivem und strafendem Verhalten der Eltern zum Nachgeben und zur Übernahme des gewünschten Verhaltens neigen.

Das Engagement des Vaters beim Hausaufgabenmachen wurde gesondert erhoben. Auch hier zeigt sich wieder, daß sich vornehmlich die Häufigkeit der Kontrolle auf die Einstellung zur Schule auswirkt. Starke Kontrolle der Hausaufgaben durch den Vater geht mit einer schlechteren Einstellung zur Schule bei den Mädchen und einer bessere bei den Jungen einher. Eine Interpretation dieses Befundes fällt schwer, nicht zuletzt deshalb, weil Untersuchungen über Effekte väterlichen Verhaltens auf Jungen und Mädchen nicht allzu häufig sind. Wenn Unterschiede berichtet werden, weisen sie meist in Richtung eines positiveren Reagierens von Jungen auf die väterliche Einflußnahme hin. So fanden BAUMRIND (1971) und JORDAN et al. (1975) daß Mädchen, aber nicht Jungen durch starken väterlichen Druck in ihrer kognitiven Entwicklung behindert werden. PEDERSEN und ROBSON (1969) stellten fest, daß das Anlehungsverhalten (operationalisiert als Begrüßungsverhalten) bei Söhnen, nicht aber bei Töchtern von der Häufigkeit der Beschäftigung des Vaters mit dem Kind abhängt.

Eine weitergehende Vermutung war, daß die Häufigkeit, mit der sich die Eltern um die schulischen Angelegenheiten der Kinder kümmern, die Bedeutsamkeit des schulischen Erfolgs beeinflussen und die Wirkung der Schulleistung auf die Einstellung zur Schule dementsprechend variiert.

Bei mittlerer Einflußnahme (etwa einmal in der Woche) der Eltern besteht weder bei Mädchen noch bei Jungen ein Zusammenhang zwischen Schulleistung und Einstellung zur Schule. Das gilt sowohl für die Häufigkeit der Hilfe wie für die der Kontrolle. Signifikante Beziehungen zwischen Einstellung zur Schule und Schulleistung finden sich aber nur bei häufigem und ebenso bei seltenem Eingreifen der Eltern. Dies trifft für Jungen und Mädchen zu, was die Hilfe beim Hausaufgabenmachen angeht. Dagegen zeigt sich bei seltener Kontrolle nur für Mädchen und bei häufiger nur für Jungen eine signifikante Beziehung.

Diese Befunde lassen sich nur teilweise in Obereinstimmung bringen mit unserer Annahme, daß die subjektive Bedeutsamkeit von Noten in Abhängigkeit von der elterlichen Einflußnahme variiert und so die Einstellung zur Schule beeinflusst. Bemerkenswert sind besonders die im Zusammenhang mit der Kontrollhäufigkeit beobachteten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Starke Kontrolle führt bei Mädchen zwar zu sehr positiver Einstellung gegenüber der Schule, gleichzeitig aber zur Bedeutungslosigkeit von Noten für die Einstellung. Bei Jungen kehrt sich dieses Verhältnis um, und zwar so, daß starke Kontrolle mit negativer Einstellung einhergeht, die Noten aber eine größere Bedeutung für die Einstellung zur Schule bekommen. Eine weitergehende Interpretation ist hier nicht angezeigt, insbesondere deshalb, weil die Schulleistung, die ja in Beziehung zur Kontrollhäufigkeit steht, wegen der zu geringen Zellenbesetzungen nicht kontrolliert werden konnte. Unsere Ergebnisse weisen dennoch auf die Möglichkeit einer differenzierteren Betrachtung des Reagierens von Jungen und Mädchen auf restriktive, kontrollierende Maßnahmen der Eltern hin.

- h) Die Prüfung der Beziehungen zwischen der soziometrischen Position in der Klasse, die hier über die Kriterien "Sich gut verstehen" und "Sich weniger gut verstehen" erfaßt wurde, und der Einstellung zur Schule erbrachte als einziges Ergebnis, daß isolierte Schüler, d.h. solche, die selten gewählt und selten abgelehnt wurden, die negativste Einstellung zur Schule äußerten. Insofern erwies sich die Einbeziehung negativer Wahlen in das soziometrische Verfahren als eine aussagekräftige Ergänzung zu der in den meisten soziometrischen Erhebungen ausschließlich gestellten Frage nach der positiven Akzeptierung.

Als eine ebenfalls mit dem sozialen Bereich in Beziehung stehende Variable wurde eine Skala eingesetzt, die das von den Kindern perzipierte Auskommen mit der Klasse erfaßt. Sie wies deutliche Beziehungen mit der Einstellung zur Schule und ebenso mit den soziometrischen Wahlen und Ablehnungen auf. Man kann dies als Hinweis darauf werten, daß für die Einstellung zur Schule die Einschätzung durch die Klassenkameraden weniger bedeutsam ist als die subjektive Gewichtung, die die sozialen Beziehungen erfahren.

- i) Verschiedene Beurteilungen der Schüler durch die Lehrer wurden insbesondere deshalb erhoben, um zu prüfen, ob sich Unterschiede in der Einstellung zur Schule im Verhalten der Schüler repräsentieren, wie es von den Lehrern wahrgenommen wird. Es zeigten sich zwar meist signifikante Beziehungen zwischen den Lehrerurteilen und der Einstellung zur Schule. Allerdings ließen sie sich weitgehend durch den Zusammenhang zwischen Einstellung zur Schule und Schulleistung erklären.
- j) Zusätzlich wurden zwei Bereiche der außerschulischen Betätigung der Schüler, nämlich die durchschnittliche tägliche Dauer des Hausaufgabenmachens und des Fernsehens, im Hinblick auf ihren Zusammenhang mit der Einstellung zur Schule geprüft. Während bei den Mädchen die Dauer des Hausaufgabenmachens unabhängig ist von der Einstellung zur Schule, deutet sich bei den Jungen eine kurvilineare Beziehung an. Die negativste Einstellung haben solche Jungen, die sich entweder sehr kurz oder sehr lang mit den Hausaufgaben beschäftigen.

Demgegenüber zeigen sich sowohl bei Jungen wie bei Mädchen deutliche Beziehungen zwischen Dauer des Fernsehens und Einstellung zur Schule. Je weniger ferngesehen wird, um so positiver äußern sich die Kinder gegenüber der Schule. Die Dauer des Fernsehens korreliert zwar nicht mit der Notensumme (außer bei der Gesamtstichprobe), wohl aber sehr signifikant mit der Englischnote bei Jungen und Mädchen. Eine mögliche Schlußfolgerung hieraus ist, daß Kinder mit positiveren Einstellung zur Schule eher bereit sind, sich außerhalb der Schule selbständig mit einem Leistungsbereich zu beschäftigen, bei der die Eltern in der Regel wenig helfen können, und dafür die Dauer des Fernsehens einzuschränken.

13. ZUSAMMENFASSUNG

Auf dem Gebiet der Pädagogischen Psychologie liegen eine große Zahl von Untersuchungen vor, die sich mit Einstellungen zum schulischen Bereich befassen. Im Vordergrund steht dabei meistens die Frage nach der Bedeutung dieser Einstellungen für die Schulleistung. Daß die bisher vorliegenden Befunde kaum befriedigen, kann möglicherweise auf die Mängel eines solchen Forschungsansatzes zurückgeführt werden, die darin zu sehen sind, daß a) Vorannahmen über die kausale Abhängigkeit gemacht werden, die eine differenziertere Betrachtung behindern, b) von einer direkten Beziehung zwischen Einstellung und Schulleistung ausgegangen wird (im Sinne einer Zufriedenheits-Erfolgs-Hypothese), wobei sich die Frage nach den Bedingungen einer solchen Beziehung nicht stellt und c) der Wert dieser Einstellungen als Forschungsgegenstand vorwiegend von ihrer Bedeutung für die Schulleistung abhängig gemacht wird, was dazu führt, daß z.B. ihre Verursachung nur am Rande thematisiert wird und die Möglichkeit einer Moderierung anderer leistungsrelevanter Variablen durch die Einstellungen zur Schule weitgehend außer acht bleibt.

In einem kurzen Überblick über verschiedene Verfahren zur Erfassung schulbezogener Einstellungen wurde gezeigt, daß die jeweils berücksichtigten Einstellungsdimensionen sich von Verfahren zu Verfahren unterscheiden. Die größte inhaltliche Obereinstimmung weist die jeweilige Operationalisierung der generellen Einstellung zur Schule auf, und nur für diese Skala scheint es gerechtfertigt, verfahrens- und untersuchungsübergreifende Vergleiche anzustellen. In der vorliegenden Untersuchung wird dieser Einstellungsdimension besondere Beachtung geschenkt.

Die Frage, wie sich Einstellungen zum schulischen Bereich theoretisch einbinden lassen, hat bisher wenig Beachtung gefunden.

WIECZERKOWSKI et al. (1974) rücken die allgemeine Einstellung zur Schule ("Schulunlust") in die Nähe der Schulangst und sprechen ihr gleichzeitig motivationalen Charakter zu. PERVIN (1962a) betrachtet eine positive Einstellung zur Schule als Folge guter Passung zwischen Merkmalen der Person und der vorangegangenen Umwelt. Ebenso wie der PERVIN'sche Ansatz ist das von FEND (1972) vorgeschlagene Modell zur Erfassung von Schulorientierungen "need-press"-Vorstellungen verpflichtet. Die allgemeine Einstellung zur Schule ordnet FEND einer Kategorie "Allgemeine Valenzstrukturen" zu.

Im Vergleich zu der eher dürftigen theoretischen Behandlung der Einstellung zur Schule hat die Arbeitspsychologie für eine ähnliche Problemstellung, nämlich der Frage nach Verursachung und Effekten der Zufriedenheit mit dem Beruf, eine Reihe von theoretischen Modellen entwickelt. Diese Ansätze, von denen die wichtigsten in Abschnitt 2 zusammengefaßt dargestellt sind, wurden bisher noch kaum für den Bereich der Einstellung zur Schule fruchtbar gemacht, dürften sich aber weitgehend übertragen lassen.

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, ausgewählte schulische und außerschulische Einflußgrößen auf ihre Bedeutung für die Einstellung zur Schule zu prüfen. Gleichzeitig soll der Frage nachgegangen werden, ob im weiteren Sinne leistungsbezogene Personvariable den Zusammenhang zwischen Schulleistung und Einstellung zur Schule beeinflussen. Die Einstellung zur Schule wurde in einem generellen Aspekt als positives / negatives Gefühl gegenüber dem schulischen Bereich und seinen Anforderungen erfaßt.

Der Untersuchung liegen die Angaben von 202 Mädchen und 214 Jungen aus 7. Klassen der Hauptschule zugrunde. Insgesamt waren jeweils zwei Klassen von sieben Schulen beteiligt. Zusätzlich wurden von den Klassenlehrern Beurteilungen der Schüler nach Arbeits-, Verhaltens- und Begabungsmerkmalen erbeten.

In Obereinstimmung mit einschlägigen Untersuchungen steht der von uns festgestellte niedrige, aber signifikante Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Schule und einem aus den Zeugnisnoten von vier Kernfächern gebildeten Durchschnittswert. Weitere Analysen ergaben, daß die einzelnen Fachnoten unterschiedliche Bedeutung für den Ausprägungsgrad der Einstellung zur Schule haben. So fand sich für Mädchen vornehmlich eine Beziehung zur Englisch- und bei den Jungen zur Physik-Note. Wie wir zeigen konnten, läßt sich dieser Befund auf die unterschiedliche Beliebtheit dieser Fächer bei Jungen und Mädchen zurückführen. -Im Vergleich zu den Jungen hatten Mädchen insgesamt bessere Schulleistungen und gleichzeitig eine positivere Einstellung zur Schule. Die sich von daher anbietende Vermutung, daß sich die bessere Einstellung der Mädchen auf die Schulleistung zurückführen läßt, wurde nicht bestätigt.

Als Variablen, von denen eine Beeinflussung der Beziehung zwischen Schulleistung und Einstellung zur Schule erwartet werden konnte, und die auch im Hinblick auf ihre Interrelationen von Interesse sind, wurden a) Internalität / Externalität, b) Selbstbewertung (in einigen Analysen als Indikator für Erfolgserwartung verwendet) und c) als eine angestaffte Variable Mißerfolgserwartung in der Untersuchung berücksichtigt.

Zur Erfassung der internalen / externalen Orientierung wurde eine revidierte Fassung der IAR-Skala (Crandall et al. 1965) eingesetzt, die die Akzeptierung oder Ablehnung von Verantwortlichkeit für Verhaltensergebnisse auf dem Leistungsbereich erfaßt und gleichzeitig zwischen Verantwortlichkeit in Erfolgs- und Mißerfolgssituationen unterscheidet. Zusammenhänge zwischen den IAR-Skalen und der Schulleistung fanden sich vornehmlich für Mädchen. Die Korrelationen mit der Einstellung zur Schule waren nicht erheblich.

Eine-allgemeine Hypothese bezog sich darauf, daß die internale / externale Orientierung zwischen Schulleistung und Einstellung modifiziert, und zwar so, daß sich Internale bei Erfolg positiver und bei Mißerfolg negativer gegenüber der Schule äußern als Externale. Nur bei der Gruppe der besten Schüler (oberstes Quantil) bestanden signifikante Unterschiede in der Einstellung zur Schule. Sie gingen in die erwartete Richtung. Dies läßt sich möglicherweise so er-

klären, daß das Wirksamwerden einer internalen / externalen Orientierung einen gewissen Spielraum für unterschiedliche Ursachenzuschreibungen erfordert, was am ehesten bei guter Schulleistung der Fall sein dürfte.

Zur Erfassung der Selbstbewertung wurden zwei Verfahren eingesetzt, von denen sich eines auf die allgemeine (Faktor "Potenz" eines semantischen Differentials) und ein weiteres auf die schulleistungsbezogene Selbstbewertung bezog. Der Zusammenhang beider Variablen mit der Einstellung zur Schule läßt sich weitgehend auf die Schulleistung zurückführen. Zusätzliche Analysen, in denen das Geschlecht der Schüler berücksichtigt wurde, zeigten allerdings, daß bei Jungen der Faktor Potenz, also eine allgemeine Selbstbewertungsdimension, und bei den Mädchen die schulleistungsbezogene Selbsteinschätzung zur Varianzaufklärung der Einstellung zur Schule beitrug. Wurde daneben die interne / externe Orientierung der Schüler berücksichtigt, so blieb nur für externe Mädchen die Beziehung zwischen schulspezifischer Selbsteinschätzung und Einstellung zur Schule erhalten, während sich besonders bei Mädchen mit hoher Erfolgsverantwortlichkeit eine starke Beziehung zwischen dem Faktor Potenz und der Einstellung zur Schule ergab. Diese Befunde wurden in Verbindung gebracht mit der Annahme einer stärkeren Affiliationstendenz von Mädchen in Leistungssituationen, die besonders bei externaler Orientierung vorhanden sein dürfte.

Von einem konsistenztheoretischen Ansatz her ist zu erwarten, daß Diskrepanz zwischen Verhaltensergebnissen und Selbstbewertung zu einer schlechten, dagegen Konsistenz zu einer positiven Einstellung zur Schule führt. Dies konnte nicht bestätigt werden. Unsere Ergebnisse zeigen, daß (unabhängig von der absoluten Höhe der Selbsteinschätzung und der Schulleistung) positive Diskrepanz, d.h. eine im Vergleich zur Selbsteinschätzung zu gute Schulleistung, zu positiver und negative Diskrepanz zu negativer Einstellung führt.

Mißerfolgserwartung wies mit der Einstellung zur Schule die höchste einfache Korrelation von allen verwendeten Verfahren auf. Diese Beziehung wurde durch Auspartialisierung der Schulleistung kaum beeinträchtigt.

Die Annahme, daß die internale / externale Orientierung Mißerfolgserwartung und Selbstbewertung moderiert und so indirekt die Einstellung zur Schule beeinflußt, konnte nur teilweise bestätigt werden. Zunächst zeigt sich lediglich für Erfolgsverantwortlichkeit der erwartete Zusammenhang, nämlich eine positive Korrelation mit den Selbstbewertungsmaßen und eine negative mit der Mißerfolgserwartung. Die vermutete gegenläufige Beziehung der Mißerfolgserwartung mit diesen Variablen fand sich dagegen nicht. Diese Ergebnisse wurden in Verbindung mit einem Erklärungsansatz von PIERS (1977) diskutiert, der eine Kombination von Konsistenz- und Attributionstheoretischen Annahmen darstellt.

Eine spezifischere Hypothese wurde von der sozialen Lerntheorie ROTTERS abgeleitet, nach der bei nicht vorhersagbaren und inkonsistenten Handlungsergebnissen (diese dürften im mittleren Bereich des hier verwendeten Notendurchschnittswerts am ehesten zu erwarten sein) Internalität / Externalität als generalisierte Erwartung eine größere Bedeutung für das Verhalten hat als bei sicherem Erfolg oder Mißerfolg. Im mittleren Leistungsbereich sollte daher die internale / externale Orientierung die Einstellung zur Schule durch eine Moderierung von Mißerfolgserwartung und Selbstbewertung beeinflussen. Das konnte zwar für die Gesamtstichprobe bestätigt werden, allerdings nur für die Skala Erfolgsverantwortlichkeit und für Mißerfolgserwartung. Zudem war dies Ergebnis ausschließlich auf Unterschiede bei den Jungen zurückzuführen, die im mittleren Leistungsbereich bei internaler Orientierung geringere und bei externaler Orientierung stärkere Mißerfolgserwartung zeigten. Zur Erklärung wurden die geschlechterrollentypischen Unterschiede in der Bedeutung der geäußerten Angst herangezogen.

Die Einstellung zur Schule wird von einer leistungsunabhängigen Tendenz, sich normenkonform zu äußern, beeinflusst. Dafür spricht, daß eine Skala "Lehrerdependenz" bei auspartialisierter Schulleistung signifikant mit der Einstellung zur Schule korrelierte und gleichzeitig eine hohe Beziehung zu Elternzentriertheit der Kinder aufwies.

Bei interner Orientierung waren die Korrelationen zwischen Lehrerdependenz und Einstellung zur Schule insgesamt höher als bei externaler. Diese Unterschiede lassen sich dann erklären, wenn man die von uns festgestellten, bei Externalen und Internalen unterschiedlichen Beziehungen zwischen Lehrerdependenz und Mißerfolgserwartung berücksichtigt. Eine positive Korrelation zwischen Lehrerdependenz und Mißerfolgserwartung, wie sie von einschlägigen Untersuchungen her zu erwarten ist, fand sich vorwiegend bei externaler Orientierung. Dagegen zeigten Internale bei hoher Mißerfolgserwartung niedrige Lehrerdependenz. Der geringe Zusammenhang zwischen Lehrerdependenz und Einstellung zur Schule bei Externalen läßt sich somit darauf zurückführen, daß sich die Effekte von Lehrerdependenz und Mißerfolgserwartung auf die Einstellung zur Schule gegenseitig aufheben.

Von den auf ihren Zusammenhang mit der Einstellung zur Schule geprüften Variablen der außerschulischen Lernumwelt erwies sich der sozioökonomische Status als am wenigsten bedeutsam. Die Berufstätigkeit der Mutter begünstigte eine positive Einstellung zur Schule bei Mädchen, aber nicht bei Jungen. Auch das Engagement der Eltern beim Hausaufgabenmachen zeigte bei Jungen und Mädchen unterschiedliche Effekte, wobei die von den Kindern als Hilfe oder Kontrolle perzipierte elterliche Einflußnahme eine bedeutsame Rolle spielte. Bei häufiger Kontrolle hatten Jungen die negativste, Mädchen dagegen die positivste Einstellung zur Schule. Dies steht in Obereinstimmung mit einer Reihe von Untersuchungen, in denen geschlechtstypische Unterschiede in Reagieren auf restriktive und strafende Maßnahmen der Eltern nachgewiesen wurden. Eine weitere Vermutung bezog sich darauf, daß starke Einflußnahme der Eltern zu einer Erhöhung der subjektiven Bedeutsamkeit von Schulleistung führt und so mit einer höheren Korrelation zwischen

Schulleistung und Einstellung zur Schule zu rechnen ist. Dies konnte für die Jungen bestätigt werden, bei denen sich nur in der Gruppe der häufig Kontrollierten eine signifikante Korrelation zwischen Schulleistung und Einstellung zur Schule zeigte. Eine ebensolche Korrelation fand sich für Mädchen nur bei seltener elterlicher Kontrolle. In Verbindung mit der oben berichteten negativen Einstellung von Jungen und der positiven von Mädchen bei starker Kontrolle scheint dieser Befund beachtenswert und weist auf die Möglichkeit einer differenzierteren Betrachtung des geschlechtstypischen Reagierens nach restriktiven und strafenden Maßnahmen der Eltern hin.

Die soziometrische Position in der Klasse erwies sich als nicht sonderlich bedeutsam für die Einstellung zur Schule. Lediglich die Isolierten, d.h. Schüler, die wenig abgelehnt und wenig gewählt werden, äußerten sich negativer zur Schule als alle anderen Kinder, ein Ergebnis, das für die gleichzeitige Erhebung positiver und negativer Wahlen in soziometrischen Verfahren spricht. Für die Einstellung zur Schule scheint die von den Klassenkameraden zugewiesene Position weniger wichtig zu sein als die subjektive Wahrnehmung dieser Beziehungen, was durch die Korrelationen mit einer Einstellungsskala "Auskommen mit der Klasse" belegt wird.

Die Beurteilung der Schüler durch die Klassenlehrer nach Arbeits-, Verhaltens- und Begabungsmerkmalen wiesen meist signifikante Beziehungen mit der Einstellung zur Schule auf. Es konnte gezeigt werden, daß sich die Lehrerurteile z.T. an den Schulleistungen der Kinder orientieren und der Zusammenhang zwischen Lehrerurteil und Einstellung zur Schule weitgehend auf die Korrelation zwischen Schulleistung und Einstellung zur Schule zurückzuführen ist.

Als mögliche Hinweise für Verhaltenskorrelate der Einstellung zur Schule wurden (neben den Lehrerurteilen) die von den Schülern gemachten Angaben über die durchschnittliche Dauer der taglichen Hausaufgabenenerledigung und des Fernsehens geprüft. Für die Jungen

deutete sich eine negativere Einstellung bei sehr kurzem und ebenso bei sehr langem Hausaufgabenmachen an, nicht aber bei Mädchen. -Die Dauer des Fernsehens korrelierte für Jungen wie für Mädchen negativ mit der Einstellung zur Schule. Korrelationen der Fernsehdauer mit der Englisch-Note legen die Interpretation nahe, daß Kinder mit positiver Einstellung zur Schule eher bereit sind, sich außerhalb der Schule selbständig mit schulischen Leistungsbereichen zu beschäftigen und dafür das Fernsehen einzuschränken.

14. LITERATURVERZEICHNIS

- ADAMS, J.St.: Toward an understanding of inequity.
J. abnorm. soc. Psychol., 1963, 67, 5, 422-436
- ADAMS, J.St.: Inequity in social exchange.
In: BERKOWITZ, L. (Ed.): Advances in experimental social psychology, II. New York/London 1965, 267-299
- ADAMS, G.R. u. LA VOIE, J.C.: The effect of student's sex, conduct and facial attractiveness on teacher expectancy.
Education, 1974, 95, 76-83
- ALLEN, V.L.: Situational factors in conformity.
In: BERKOWITZ, L. (Ed.): Advances in experimental social psychology, II. New York/London, 1965, 133-175
- ALTROCCHI, J., PALMER, J., HELLMANN, R. u. DAVIS, H.: The Marlowe-Crowne, repressor-sensitizer, and internal-external scales and attribution of unconscious hostile intent.
Psychol. Rep., 1968, 23, 1229-1230
- ANGYAL, A.: Neurosis and treatment. A holistic theory.
(Ed. E. HAUFMANN u. R.M. JONES). New York 1965
- ANSBACHER, H. u. ANSBACHER, R.: The individual psychology of Alfred Adler.
New York 1956
- ASCH, S.E.: Social Psychology.
New York 1952
- ASCH, S.E.: Studies of independence and conformity: a minority of one against a unanimous majority.
Psychol. Monogr., 1956, 70, 9, 177-190
- ATKINSON, J.W.: In introduction to motivation.
Princeton, N.J., 1964
- ATKINSON, J.W.: Motivational determinants of intellectual performance and cumulative achievement.
In: ATKINSON, J.W. u. J.O. RAYNOR (Eds.): Motivation and achievement. Washington 1974, 389-410

- BARKER LUNN, J.C.: Manual of instructions for use of Children's Attitude Scales.
National Foundation of Educational Research, 1967
- BARKER LUNN, J.C.: The development of scales to measure junior school children's attitudes.
Brit. J. educ. Psychol., 1969a, 39, 64-71
- BARKER LUNN, J.C.: To stream or not to stream - is that the question?
National Foundation for Educational Research in England & Wales, 1969b
- BARKER LUNN, J.C.: The influence of sex, achievement level and social class on junior school children's attitudes.
Brit. J. educ. Psychol., 1972, 42, 70-74
- BARTEL, N.R.: Locus of control and achievement in middle class and lower class children.
Diss. Abstr., 1969, 29(9), 2991-A
- BATTLE, E. u. ROTTER, J.B.: Children's feelings of personal control as related to social class and ethnic groups.
J. Pers., 1963, 31, 482-490
- BAUMRIND, D.: Current patterns of parental authority.
Developm. Psychol. Monogr., 1971, 4, 1-103
- BECKER, H.: Itemanalyse und Validitätsprüfung eines Erhebungsinstruments zur internalen und externalen Kontrolle.
Unveröffentl. Hausarbeit zur Fachprüfung für das Lehramt an Realschulen, Bochum 1974
- BECKER, W.C., PETERSON, D.R., LURIA, Z., SHOEMAKER, D.J. u. HILLMAN, L.A.: Relations of factors derived from parent-interview rating to behavior problems of five-year-olds.
Child. Developm., 1962, 33, 509-535
- BELLACK, A.S.: Self-evaluation, self-reinforcement, and locus of control.
J. Res. in Pers., 1975, 9, 158-167

- BELLACK, A.S. u. TILLMAN, W.: Effects of task and experimenter feedback on the self-reinforcement behavior of internals and externals.
J. consult. clin. Psychol., 1974, 42, 3, 330-336
- BELOFF, H.: Two forms of social conformity: acquiescence and conventionality.
J. abnorm. soc. Psychol., 1958, 56, 99-104
- BEM, D.J.: Self-perception: an alterantive interpretation of cognitive dissonance phenomena.
Psychol. Rev., 1967, 74, 3, 183-200
- BEM, D.J.: Self-Perception Theory.
In: BERKOWITZ, L. (Ed.): Advances in experimental social psychology, Vol. 6, N.Y./ London 1972, 1-62
- BERK, L.E., ROSE, M.H. u. STEWART, D.: Attitudes of english and american children toward their school experience.
J. Educ. Psychol., 1970, 61, 1, 33-40
- BERZINS, J.I., ROSS, W.F. u. COHEN, D.I.: Skill versus chance activity preferences as alternative measures of locus of control. An attempted cross-validation.
J. consult. clin. Psychol., 1970, 35, 1, 18-20
- BIDWELL, Ch. E.: The social psychology of teaching.
In: TRAWERS, R.M.W. (Ed.): Second Handbook of Research on Teaching. Chicago 1973, 413-449
- BIONDO, J. u. MacDONALD, A.P.: Internal-external locus of control and response to influence attempts.
J. Pers., 1971, 39, 407-419
- BLACK, W.F.: Self concept as related to achievement and age in learning disabled children.
Child Developm., 1974, 45, 1137-1140
- BLOOM, B.S.: Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: Ein überholtes Problem?
In: EDELSTEIN, W. u. HOPF, D. (Hrsg.) Bedingungen des Bildungsprozesses, 1973, 251-284

- BOOR, M.: Dimensions of internal-external control and academic achievement.
J. soc. Psychol., 1973, 90, 163-164
- BORISLOW, B.: Self-evaluation and academic achievement.
J. counseling Psychol., 1962, 9, 3, 246-254
- BRADLEY, R.H. u. WEBB, R.: Age-related differences in locus of control orientation in three behavior domains.
Human Developm., 1976, 19, 49-55
- BRAUN, C.: Teacher expectation: Sociopsychological dynamics.
RER, 1976, 46, 2, 185-213
- BREHM, J.W.: A theory of psychological reactance.
New York 1966
- BRISSETT, M. u. NOWICKI, St.: Internal versus external control of reinforcement and reaction to frustration.
J. Pers. Soc. Psychol., 1973, 25, 1, 35-44
- BRODIE, T.A.: Attitudes toward school and academic achievement.
Personnel & Guidance J., 1964, 43, 375-378
- BROOKOVER, W.B., THOMAS, S. u. PATTERSON, A.: Self-concept of ability and school achievement.
Sociol. of Educ., 1964, 37, 271-278
- BROPHY, J.E. u. GOOD, T.L.: Teacher-student relationships: Causes and consequences.
N.Y. 1974
- BROWN, J.C. u. STRICKLAND, B.R.: Beliefs in internal-external control of reinforcement and participation in college activities.
J. consult. clin. Psychol., 1972, 38, 1, 148
- BROWN, W.F. u. HOLTZMAN, W.H.: Survey of Study Habits and Attitudes manual , Form C.
New York 1966
- BROWN, W.F. u. HOLTZMAN, W.H.: Survey of Study Habits and Attitudes SSHA Manual.
New York 1967

- BURBACH, H.J. u. BRIDGEMAN, B.: Relationship between self-esteem and locus of control in black and white fifth grade students.
Child Study J., 1976, 6, 1, 33-37
- BURCHINAL, L.G.: Personality characteristics of children.
In: F.J. NYE u. HOFFMAN, L.W. (Eds.): The employed mother in America. Chicago 1963, 106-121
- CAMPBELL, R.J.: Co-education: attitudes and self-concepts of girls at three schools.
Brit. J. educ. Psychol., 1969, 39, 87
- CATTELL, R.B.: Die empirische Erforschung der Persönlichkeit.
1973
- CASTANEDA, A., McCANDLESS, B.R. u. PALERMO, D.S.: The children's form of the Manifest Anxiety Scale.
Child Developm., 1956, 27, 317-326
- CHANCE, J.: Internal control of reinforcements and the school learning process.
Paper presented at the meeting of the Society of Research in Child Development, Minneapolis, March 1965
- CHANCE, J.: Academic correlates and maternal antecedents of children's belief in external or internal control of reinforcement.
In: ROTTER, J.B., J.E. CHANCE u. E.J. PHARES (Eds.): Applications of a social learning theory of personality. New York 1972, 168-179.
- CHEYNE, J.A.: Punishment and reasoning in the development of self-control.
In: PARKE, R.D. (Ed.): Recent trends in Social Learning Theory. New York 1971
- CLOUSER, R.A. u. HJELLE, L.A.: Relationship between locus of control and dogmatism.
Psychol. Rep., 1970, 26, 1006

- COHEN, A.J.: Changes in self concept evaluations as a function of expectancy and experimentally induced success, failure and neutral conditions.
Diss. Abstr., 1961, 22, 2, 638/639
- COHEN, A. J. u. COHEN, P.: Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences.
New York 1975
- CONE, J.D.: Locus of control and social desirability.
J. Consult. Clin. Psychol., 1971, 36, 669
- COSTER, J.K.: Attitudes toward school of High School pupils from three income levels.
J. Educ. Psychol., 1958, 49, 61-66
- CRANDALL, V.J.: Achievement.
In: STEVENSON, H.W. (Ed.): Child Psychology. Sixty-second Yearbook of the NSSE. Chicago 1963
- CRANDALL, V.C., KATKOVSKY, W. u. PRESTON, A.: Motivational and ability determinants of young children's intellectual-academic achievement situations.
Child Developm., 1962, 36, 91-109
- CRANDALL, V.C., KATKOVSKY, W. u. CRANDALL, V.J.: Childrens beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations.
Child Developm., 1965, 36, 91-109
- CRANO, W.D., KENNY, D.A. u. CAMPBELL, D.T.: Does intelligence cause achievement?: A cross-lagged panel analysis.
J. Educ. Psychol., 1972, 63, 3, 258-275
- CROFT, I.J. u. GRYGIER, T.E.: Social relationships of truants and juvenile delinquents.
Human Rel., 1956, 9, 439-466
- DALE, R.R. u. MILLER, P. McC.: A semantic differential comparison of certain attitudes of university students from co-educational and single-sex school towards their schools
Brit. J. educ. Psychol., 1972, 60-64

- DAVIDSON, H.H. u. LANG, G.: Children's perceptions of their teachers feelings toward them related to self-perception, school achievement and behavior.
J. Exp. Educ., 1960, 29, 2, 107-118
- DAVIS, W.L. u. DAVIS, D.E.: Internal-external control and attribution of responsibility for success and failure.
J. Pers., 1972, 40, 123-136
- DeCHARMS, R.: Personal causation: The internal affective determinants of behavior.
New York 1968
- DEGENHARDT, A.: Zur Veränderung des Selbstbildes von jungen Mädchen beim Eintritt in die Reifezeit.
Unveröffentl. Dissertation, Univ. Mainz, 1969
- DENIG, G. u. WEIS, V.: Zur Faktorenstruktur der Fachnoten aus deutschen Sekundarschulen.
ZeF, 1970, 4, 210-232
- DEUTSCH, M., KATZ, J. u. JENSEN, A.T.: Social class, race, and psychological development.
New York 1968
- DILLEHAY, R.C.: On the irrelevance of the classical negative evidence concerning the effect of attitudes on behavior.
American Psychologist, 1973, 28, 10, 887-891
- DOCTOR, R.M. u. ALTMAN, F.: Worry and emotionality as components of test anxiety: Replication and further data
Psychol. Rep., 1969, 24, 563-568
- DOLLASE, R.: Soziometrische Techniken.
1973
- DOUVAN, E.: Employment and the adolescent.
In: NYE, P.J. u. HOFFMAN, L.W. (Eds.): The employed mother in America. Chicago, 1963, 142-164

- DUCKWORTH, D. u. ENTWISTLE, N.J.: Attitudes to school subjects:
a repertory grid technique.
Brit. J. educ. Psychol., 1975, 4, 76-83
- DUNNETTE, M.D., HAKEL, M.D. u. CAMPBELL, J.P.: Factors contributing
to job satisfaction and job dissatisfaction in six
occupational groups.
Organiz. Beh. & Hum. Perform. 1967, 2, 143-174
- DUSEK, J.B.: Do teachers bias children's learning?
RER, 1975, 45, 4, 661-684
- EDWARDS, A.L.: Techniques of attitude scale construction.
New York 1957
- EELLS, K.W.: A scale for evaluation of pupil's judgements on best-
liked and least-liked aspects of secondary schools.
J. Educ. Res., 1938, 31, 321-334
- ELASHOFF, J.D. u. SNOW, R.E. (Eds.): Pygmalion reconsidered.
Worthington, 1971
- EPSTEIN, R. u. KOMORITA, S.S.: Self-esteem, success-failure, and
locus of control in Negro children.
Developm. Psychol., 1971, 4, 2-8
- EPSTEIN, J.L. u. McPARTLAND, J.M.: The concept and measurement of
the quality of school life.
AERJ, 1976, 13, 1, 15-30
- EVERLY, G.S.: The dogmatism/externality correlation for college
students.
Psychol. Rep., 1975, 37, 190
- EWERT, O.: Gefühle und Stimmungen.
In: THOMAE, H. (Hrsg.): Motivationslehre. Handbuch
der Psychologie, Band 2, 1965, 229-271

- EWERT, O.: Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit vom soziokulturellen Normen.
In: HERRMANN, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile, 1966, 61-84
- EWERT, O.: Zur Psychologie des Eintritts in die Reifezeit bei Mädchen.
DFG-Jahresberichte 1967-1971
- FEATHER, N.T.: Level of aspiration and performance variability.
J. Pers. Soc. Psychol., 1967, 6, 1, 37-46
- FEATHER, N.T.: Valence of success and failure in relation to task difficulty: past research and recent progress.
Austral. J. Psychol., 1968, 20, 111-122
- FEATHER, N.T.: Valence of outcome and expectation of success in relation to task difficulty and perceived locus of control.
J. Pers. Soc. Psychol., 1968, 7, 372-386
- FEATHER, N.T.: Attribution of responsibility and valence of success and failure in relation to initial confidence and task performance.
J. Pers. Soc. Psychol., 1969, 13, 129-144
- FEATHER, N.T. u. SIMON, J.G.: Causal attribution for success and failure in relation to expectations of success based upon selective or manipulative control.
J. Pers., 1971, 39, 527-541
- FEATHER, N.T.: Coeducation, values and satisfaction with school.
J. Educ. Psychol., 1974, 66, 1, 9-15
- FELKER, D.W.: Prediction of specific self-evaluation from performance and personality measures.
Psychol. Rep., 1972, 31, 823-825
- FEND, H.: Lernsteuerungssysteme und Schulorientierungen.
Zentrum I Bildungsforschung, Sonderforschungsbereich 23, Arbeitspapier 14. 1972

- FEND, H., KNÜRZER, W., NAGL, W., SPECHT, W. u. VATH-SZLÓDZIARA, P.:
Sozialisations-effekte der Schule. 1976
- FESTINGER, L.: A theory of cognitive dissonance.
Evanston, 1957
- FINCH, A.J., KENDALL, Ph.C., DEARDORFF, P.A., ANDERSON, J. u.
SITARZ, A.M.: Reflection-impulsivity, persistence behavior, and
locus of control in emotionally disturbed children.
J. Consult. Clin. Psychol., 1975, 43, 5, 748
- FINCH, A.J., PEZZUTI, K.A. u. NELSON, W.M.: Locus of control and
academic achievement in emotionally disturbed children.
J. Consult. Clin. Psychol., 1975, 43(1), 103
- FITCH, G.: Effects of self-esteem, perceived performance, and
choice on causal attributions.
J. Pers. Soc. Psychol., 1970, 16, 2, 311-315.
- FITT, A.B.: An experimental study of children's attitudes to school
in Auckland, N.Z.
Brit. J. educ. Psychol., 1956, 26, 25-30
- FLANDERS, N.A.: Teacher influence, pupil attitudes and achievement
Cooperative Research Monograph, No. 12, U.S. Government
Printing Office. Washington 1965
- FLANDERS, N.A., MORRISON, B.M. u. BRODIE, E.L.: Changes in pupil
attitudes during the school year.
J. Educ. Psychol., 1968, 50, 5, 334-338
- FRESE, H.-D.: Schulleistungsrelevante Merkmale der häuslichen Er-
ziehungsumwelt. Max-Planck-Institut für Bildungs-
forschung, Studien und Berichte Nr. 35, Berlin 1975
- FRETZ, B.P. u. ENGLE, D.A.: Changes in self-concept as a function
of academic test results.
J. Educ. Res., 1973, 66, 5, 227-229
- GARTNER-HARNACH, V.: Angst und Leistung.
1972

GASCH, B.: Erfolg im Psychologiestudium.

1971

GAUDRY, E. u. SPIELBERGER, Ch. D.: Anxiety and educational achievement.

Sydney 1971

GAVIN, J.F.: Self-esteem as a moderator of the relationship between expectancies and job performance.

J. Appl. Psychol., 1973, 58, 83-88

GEBHARDT, F.: Programm FAST. Vergleich von Faktorstrukturen.

Deutsches Rechenzentrum Darmstadt, 1968

GERGEN, K.J. u. BAUER, R.A.: Interactive effects of self-esteem and task difficulty on social conformity.

J. Pers. Soc. Psychol., 1967, 6, 16-22

GETZELS, J.W. u. JACKSON, P.W.: Creativity and intelligence.

New York/London 1962

GILES, D.H.: Attitude of educable mentally retarded children toward the public school.

Diss. Abstr., 1970, 30,(8-1), 3319-A

GLICK, O.: Sixth graders attitudes toward school and inter-personal conditions of the classroom.

J. of Experim. Educ., 1970, 38, 17-22

GOODSTEIN, L.D., CRITES, J.O. u. HEILBRUN, A.B. Jr.: Personality correlates of academic adjustment.

Psychol. Rep., 1963, 12, 175-196

GOZALI, H., CLEARY, T.A., WALSTER, C.W. u. GOZALI, J.: Relationship between the internal-external control construct and achievement.

J. Educ. Psychol., 1973, 64, 1, 9-14

GREEN, R.F. u. GOLDFRIED, M.R.: On the bipolarity of semantic space.

Psychol. Monogr., 1965, 79, 6, whole No. 599, 1-31

GREENBERG, J.W., GERVER, M.J., CHALL, J. u. DAVIDSON, H.H.:

Attitudes of children from a deprived environment toward achievement-related concepts.

J. Educ. Res., 1965, 59, 57-62

- GRIFFIN, A.: The effects of secondary school organization on the development of intelligence, attainment in english and attitudes to school.
Brit. J. educ. Psychol., 1969, 39, 191
- GRIMM, S.: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. 1966
- GRONLUND, N.E.: Sociometric status and socio-ethnic perception.
Sociometry, 1955, 18, 122-128
- GRUEN, G.E., KORTE, J.R. u. BAUM, J.F.: Group measure of locus of control. Developm. Psychol., 1974, 10, 5, 683-686
- HALLWORTH, H.J.: Perception of children's personalities by experienced teachers.
Educ. Rev., 1966, 19, 3-12
- HAND, H.B.: Working mothers and maladjusted children.
J. Educ. Sociol., 1957, 30, 245-246
- HARRIS, T.C. u. LOCKE, E.A.: Replication of white collar-blue collar differences in sources of satisfaction and dissatisfaction. J. Appl. Psychol., 1974, 59, 369-370
- HEAD, M.K. et al.: A scale for measuring student attitudes toward selected school factors.
Educ. Psychol. Measmnt., 1974, 34, 971-976
- HEATON, R.C. u. DUENFELD, P.H.: The relationship between self-esteem, self-reinforcement, and the internal-external personality dimension. J. Genet. Psychol., 1973, 123, 3-13
- HECKHAUSEN, H.: The anatomy of achievement motivation. New York 1967
- HECKHAUSEN, H.: Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In: C.F. GRAUMANN (Hrsg.): Sozialpsychologie. Handbuch der Psychologie, 1972 Bd. 7 (2), 955-1019
- HECKHAUSEN, H.: Motive und ihre Entstehung. In: F.E. WEINERT, C.F. GRAUMANN, H. HECKHAUSEN, M. HOFER u.a. (Hrsg.): Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Bd.2, 1974, 133-171
- HEIDER, F.: The psychology of interpersonal relations. New York 1958

- HELLBROGGE, Th.: Zur Problematik der Säuglings- und Kleinkindfürsorge in Anstalten. Hospitalismus und Deprivation. In: Handbuch der Kinderheilkunde, Bd.3, 1966
- HELPER, M.M.: Learning theory and the self concept. J. abnorm. soc. Psychol., 1955, 51, 184-194
- HENSON, R.: Expectancy beliefs, ability and personality in predicting academic performance. J. Educ. Res., 1976, 70, 1, 41-44
- HENTSCHEL, U. u. KLINTMAN, H.: A 28-Variable semantic differential. I. On the factorial identification of context. Psychol. Res. Bull., 1974, XIV, 4.
- HENTSCHEL, U. u. KLINTMAN, H.: A 28-Variable semantic differential. II. On the validity as reflected by the relation of the scales to some personality constructs. Psychol. Res. Bull., 1974, XIV, 5.
- HERBERT, G.W.: Teacher's Rating of classroom behaviour: Factorial structure. Brit. J. educ. Psychol., 1974, 44, 3, 233-240
- HERSCH, P.D. u. SCHEIBE, K.E.: Reliability and validity of internal-external control as a personality dimension. J. Consult. Psychol., 1967, 31, 6, 609-613
- HERZBERG, F., MAUSNER, B. u. SNYDERMAN, B.: The motivation to work. New York 1959
- HICKS, J.M., EDWARDS, K.T. u. SGAN, A.D.: Attitudes toward school as related to nongrading and intelligence. Psychol. Rep., 1973, 33, 739-742
- HILL, K.T. u. SARASON, S.B.: The relation of test anxiety and defensiveness to test and school performance over the elementary-school years. Monogr. Soc. Res. in Child Dev., 1965, 31, 1-75
- HINTON, B.L.: An empirical investigation of the Herzberg methodology and two-factor theory. Organiz. Beh. & Hum. Perform., 1968, 3, 217-238

- HJELLE, L.A.: Self-actualization and perceived locus of control: a comparison of relationships based on separate locus of control measures. *J. Genet. Psychol.*, 1976, 128, 303-304
- HODAPP, V.: Faktorenanalyse POB0. Rechenzentrum der Universität Mainz 1971
- HÖHN, E.: Der schlechte Schüler, 1967
- HOFER, M.: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. 1969
- HOFFMAN, L.W.: Effects on children: summary and discussion. In: NYE, F.J. u. HOFFMAN, L.W. (Eds.): *The employed mother in America*. Chicago 1963, S. 190-212
- HOFFMAN, M.L.: Personality and social development. *Ann.Rev. Psychol.*, 1977, 28, 295-321
- HOMANS, G.C.: *Social behavior: Its elementary forms*. New York 1961
- HOPPE, F.: Erfolg und Mißerfolg. *Psychol. Forsch.*, 1931, 14, 1-62
- HOLENTRAS, P.T. u. SCHARF, M.C.: Manifest anxiety and locus of control of low-achieving college males. *J. Psychol.*, 1970, 74, 95-100
- HOYT, C.J.: Test reliability obtained by Analysis of variance. *Psychometrika*, 1941, 6, 153-160
- HUREWITZ, P.: The neutral isolate: some personality, behavioral and role perception dynamics of pre-adolescent sociometric isolates compared with a group of sociometric leaders. *Diss. Abstr.*, 1961, 22, 2, 663
- JACKSON, P.W.: *Life in classroom*. New York 1968
- JACKSON, Ph. W. u. GETZELS, J.W.: Psychological health and classroom functioning: a study of dissatisfaction with school among adolescents. *J. Educ. Psychol.*, 1959, 50, 6, 295-300
- JACKSON, Ph.W. u. LAHADERNE, H.M.: Scholastic success and attitude toward school in an population of six graders. *J. Educ. Psychol.*, 1957, 58, 15-18

- JAMES, W.H.: Internal versus external control of reinforcement as a basic variable in learning theory. Unpubl. doctoral dissertation, Ohio State University, 1957 (zit. nach Lefcourt, 1972)
- JERSILD, A.T. u. TASCH, R.J.: Children's interests and what they suggest for education. New York 1949
- JEWELL, D.G.: Self concept change: its prediction and its relationship to changes in task performance. Diss. Abstr., 1968, 28, 2652-B
- JOE, V.C.: Review of the internal-external control construct as a personality variable. Psychol. Rep., 1971, 28, 619-640
- JOHANNESSON, J.: Ett attitydformular for studium av elevernas installning till skolmiljön. Rapport fran Pedagogisk-psykologiska institutionen Lararhogskolan f. Stockholm, Nr. 15, 1966
- JOHANNESSON, J.: Pupils' attitudes to school as related to grouping practices. A longitudinal study of swedish comprehensive schools. Unveröffentl. Manuskript, Stockholm 1971
- JONES, St.C.: Self- and interpersonal evaluations: esteem theory versus consistency theories. Psychol. Bull., 1973, 79 (3), 185-199
- JORDAN, B., RADIN, N., u. EPSTEIN, A.S.: Paternal behavior and intellectual functioning in preschool boys and girls. Developmental Psychol., 1975, 11, 407-408
- Sister JOSEPHINA, C.S.J.: A study of attitudes in the elementary grades. J. Educ. Sociol., 1959, 33, 56-60.
- JULIAN, J.W. u. KATZ, S.B.: Internal versus external control and the value of reinforcement. J. Pers. Soc. Psychol., 1968, 76, 43-48
- KELLEY, H.H.: The process of causal attribution. American Psychologist, 1973, 2, 107-128
- KHAN, S.B.: Affective correlates of academic achievement. J. Educ. Psychol., 1969, 60, 3, 216-221.
- KHAN, S.E. u. ROBERTS, D.M.: Relationships among study habits and attitudes, aptitude and grade 8 achievement. Educ. Psychol. Measmnt., 1969, 29, 951-955

- KHAN, S.B. u. WEISS, J.: The teaching of affective responses.
In: R.M.W. TRAVERS (Ed.): Second Handbook of Research
on Teaching. Chicago, 1973, 759-804
- KIESLER, Ch. A.: Group pressure and conformity. In: J. MILLS (Ed.)
Experimental Social Psychology. New York, 1969, 233-306
- KIESLER, Ch.A., COLLINS, B.E. u. MILLER, N.: Attitude change.
A critical analysis of theoretical approaches.
New York 1969
- KIFER, E.: Relationships between academic achievement and personality
characteristics. A quasi- longitudinal study.
AERJ, 1975, 12, 191-210.
- KING, N.: Classification and evaluation of the two-factor theory of
job satisfaction.
Psychol. Bull, 1970, 74, 1, 18-31
- KLEINING, G. u. MOORE, H.: Soziale Selbsteinschätzung (SSE): Ein
Instrument zur Messung sozialer Schichten. Kölner
Ztschr. f. Soziol. und Sozialpsychol., 1968, 20, 502-552
- KLEITER, E.: Über Bedingungen der internen Verknüpfungs-Struktur von
Urteilsbegriffen bei der Personenbeurteilung. Unter-
richtswissenschaft, 1975, 2, 30-31
- KLEITER, E.: Über rollenbedingte Korrelationstrends von Lehrer-,
Peer- und Schülerelbsturteilen. Zef, 1975, 1, 18-52
- KNIEL, A. u. MITZLAFF, St.: Eltern-, Lehrer- und Peereinflüsse auf
Schulleistungen. Ztschr. f. Soz. Psychol., 1972, 3,
329-344
- KNIVETON, B.H.: An investigation of the attitudes of adolescents to
aspects of their schooling. Brit. J. educ. Psychol.,
1969, 38, 78-81
- KORMAN, A.K.: Toward an hypothesis of work behavior. J. Appl.
Psychol., 1970, 54, 1, 31-41
- KORMAN, A.K.: Hypothesis of work behavior revisited and an extension.
Acad. Manag. . J., 1976, 1, 50-63

- KORMAN, A.K., GREENHAUS, J.H. u. BADIN, I.J.: Personnel attitudes and motivation. *Ann. Rev. Psychol.*, 1977, 28, 175-195.
- LaBELLE, T.J.: Attitudes and academic achievement among male and female anglo and spanish-americans fifth grade students. *Diss. Abstr.*, 1970, 31, 1624-A
- LAMBERT, M.J., DEJULIO, St.S. u. COLE, A.M.: Internality vs externality and personal adjustment: a factor analytic study. *Psychol. Rep* 1976, 39, 920-922
- LAVIN, D.E.: The prediction of academic performance: A theoretical analysis and review of research. New York 1965
- LAWLER, E.E.: Job attitudes and employee motivation: Theory, research and practice. *Personnel Psychol.*, 1970, 23, 223-237
- LAWLER, E.E.: Pay and organizational effectiveness: A psychological view. New York 1971
- LEFCOURT, H.M.: Internal vs external control of reinforcement: a review. *Psychol. Bull.*, 1966, 65, 4, 206-220
- LEFCOURT, H.M.: Effects of cue explication upon persons maintaining external control expectancies. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 1967, 5, 372-378
- LEFCOURT, H.M.: Recent developments in the study of locus of control. In: B.A. MAHER (Ed.): *Progress in experimental personality research*, Vol. 6, New York/London, 1972, 1-39.
- LEFCOURT, H.M. u. LADWIG, E.W.: The effect of reference group upon Negroes task persistence in a biracial competitive game. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 1965, 1, 668-671
- LEHR, U.: Die Frau im Betrieb. In: A. MAYER u. B. HERWIG (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie (Betriebspsychologie)*, 9, 1970, 735-777
- LEHR, U.: Die Rolle der Mutter in der Sozialisation des Kindes. 1974

- LESSING, E.E.: Racial differences in indices of ego functioning relevant to academic achievement. *J. Genet. Psychol.*, 1969, 115, 153-167
- LEVINE, E.L. u. WEITZ, J.: Job satisfaction among graduate students: Intrinsic versus extrinsic variables. *J. Appl. Psychol.*, 1968, 52, 263-271
- LEVITON, H.: The implication of the relationship between self-concept and academic achievement. *Child Study J.*, 1975, 5, 1, 25-35
- LIEBERT, R.M. u. MORRIS, L.W.: Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychol. Rep.*, 1967, 20, 975-978
- LIPPITT, R. u. GOLD, M.: Classroom social structure as a mental health problem. *J. of Social Issues*, 1959, 15, 1, 40-49
- LOCKE, E.A.: Job satisfaction and job performance: a theoretical analysis. *Organ. Behav. & Hum. Perform.*, 1970, 5, 484-500.
- LOCKE, E.A.: Satisfiers and dissatisfiers among white-collar and blue-collar employees. *J. Appl. Psychol.*, 1973, 58, 67-76
- LOCKE, E.A. u. WHITING, R.J.: Sources of satisfaction and dissatisfaction among solid waste management employees. *J. Appl. Psychol.*, 1974, 59, 145-156
- LOMBARDO, J.P. u. BERZONSKY, M.D.: Locus of reinforcement control, self-image disparity, and self-acceptance: a replication. *J. Genet. Psychol.*, 1975, 127, 147-148
- LOMBARDO, J.P., FANTASIA, S.C. u. SOLHEIM, G.: The relationship of internality-externality, self acceptance, and self-ideal discrepancies. *J. Genet. Psychol.*, 1975, 125, 281-288

- LUCHINS, A.S.: A variational approach to social influences on perception. J. Soc. Psychol., 1955, 42, 113-199
- LUDWIG, D.J. u. MAEHR, M.L.: Changes in self-concept and stated behavioral preferences. Child. Development, 1967, 38, 453-467
- MACCOBY, E.E. u. JACKLIN, C.: The psychology of sex differences. Stanford 1974
- MALPASS, L.F.: Some relationship between students' perceptions of school and their achievement. J. Educ. Psychol., 1953, XLIV, 475-482
- MARJORIBANKS, K.: School attitudes, cognitive ability, and academic achievements. J. Educ. Psychol., 1976, 68, 6, 453-660
- MARTIN, B.: Parent-Child relations. In: HOROWITZ, E. (Ed.): Review of Child Development Research. Chicago 1975, 463-540
- MASENDORF, F., TSCHERNER, K. u. TOCKE, M.: Clusteranalytisch ermittelte Beurteilungstendenzen bei der Einschätzung der Schülerpersönlichkeit durch den Lehrer. Ztschr. f. Entwicklungspsychol. und Päd. Psychol., 1974, VI, 1, 19-27
- MASLOW, A.: Motivation and personality. New York 1954
- MASSARI, D.J. u. ROSENBLUM, D.C.: Locus of control, interpersonal trust and academic achievement. Psychol. Rep., 31 (No.2), 1972, 355-360
- MCCORD, W., MCCORD, J. u. HOWARD, A.: Familial correlates of aggression in nondelinquent male children. J. abnorm. soc. Psychol., 1961, 62, 79-93
- MCGHEE, P.E. u. CRANDALL, V.C.: Beliefs in internal-external control of reinforcements and academic performance. Child Developm., 1968, 39, 91-102
- MEHRABIAN, A. u. RUSSELL, J.A.: The basic emotional impact of environments. Perceptual & Motor Skills, 1974, 38, 283-301

- MEIER, R. u. McDANIEL, E.: A measure of attitude toward school.
Educ. Psychol. Measmnt., 1974, 34, 997-998
- MERTON, R.: Mass persuasion. New York 1946
- MESSER, S.B.: The relation of internal-external control to academic performance. Child Developm., 1972, 43, 1456-1462
- MEYER, W.U.: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg. 1973
- MEYER, W.U. u. BUTZKAMM, A.: Ursachenerklärung von Rechennoten: I Lehrerattribuierung. Ztschr. f. Entwicklungspsychol. und Päd. Psychol., 1975, VII, 1, 53-66
- MEYER, W.J. u. THOMPSON, G.G.: Sex differences in the distribution of teacher approval and disapproval among sixth-grade children. J. Educ. Psychol., 1956, 47, 385-39
- MILGRAM, N.: Locus of control shift in administrators. Percept. Mot. Skills, 1971, 33, 980-982
- MILLER, G.W.: Factors in school achievement and social class. J. Educ. Psychol., 1970, 61, 4, 260-269
- MILLER, D.T. u. ROSS, M.: Self-serving biases in the attribution of causality: fact or fiction? Psychol. Bull, 1975, 82, 2, 213-225
- MINUCHIN, P., BIBER, SHAPIRO, E. u. ZIMLES, H.: The psychological impact of school experience. A comparative study of nine-year-old children in contrasting schools.
New York 1969
- MITCHELL, S. u. SHEPHERD, M.: The child who dislikes going to school. Brit. J. educ. Psychol., 1967, 37, 1, 32-40
- MITTENECKER, E.: Planung und statistische Auswertung von Experimenten. 5. Aufl., 1964
- MOLLENHAUER, K.: Sozialisation und Schulerfolg. In: H. ROTH (Hrsg) Begabung und Lernen, 1969, 269-296

- MOORE, H. u. KLEINING, G.: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland. Kölner Ztschr. f. Soziol. u. Sozialpsychol., 1960, 12, 86-119
- MORRIS, L.U., FINKELSTEIN, C.S. u. FISHER, W.R.: Components of school anxiety: Developmental trends and sex differences. J. Genet. Psychol., 1976, 128, 49-57
- MORRIS, L.W. u. LIEBERT, R.M.: Effects of anxiety on timed and untimed intelligence tests: Another look. J. Consult. Clin. Psychol., 1969, 33, 240-244
- MORRIS, L.W. u. R.M. LIEBERT: Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance. J. Consult. Clin. Psychol., 1970, 35, 3, 332-337
- MORROW, H.W.: Sixth-grade students' attitudes toward school from an open-space and traditionally designed school. Diss. Abstr., 1973, 33, 12-B, 6065
- NEALE, D.C. u. PROSHEK, J.M.: School-related attitudes of culturally disadvantaged elementary school children. J. Educ. Psychol., 1967, 58, 4, 238-244
- NEELEY, J.D.: A test of the need gratification theory of job satisfaction. J. Appl. Psychol., 1973, 57, 1, 86-88
- NELSON, P.C. u. PHARES, E.J.: Anxiety, discrepancy between need value and expectancy, and internal-external control. Psychol. Rep., 1971, 28, 663-668
- NEUBERGER, O.: Messung der Arbeitszufriedenheit. 1974a
- NEUBERGER, O.: Theorien der Arbeitszufriedenheit, 1974b
- NICKEL, H. u. SCHLOTER, P.: Angstwerte bei Hauptschülern und ihre Zusammenhang mit Leistungs- sowie Verhaltensmerkmalen, Lehrerurteil und Unterrichtsstil. Ztschr. f. Entwicklungspsychol. und Päd. Psychol., 1970, II, 2, 125-136

- NOWICKI, St. u. ROUNDTREE, J.: Correlates of locus of control in a secondary school population. *Developm. Psychol.*, 1971, 4, 3, 477-478.
- NOWICKI, St. u. SECM, W.: Perceived parental characteristics, locus of control orientation, and behavioral correlates of locus of control. *Developm. Psychol.*, 1974, 10, 1, 33-37
- NOWICKI, S. u. STRICKLAND, B.R.: A locus of control scale for children. *J. Consult. Clin. Psychol.*, 1973, 40, 148-154
- ODELL, M.: Personality correlates of independence and conformity. Unpubl. Master's thesis, Ohio State Univ., 1969 (zitiert nach ROTTER, J.B., a.a.O., 1966).
- PARKE, R.D.: Effectiveness of punishment as an interaction of intensity, timing, agent nurturance, and cognitive structuring. *Child Developm.*, 1959, 40, 211-235
- PARKE, R.D. u. WALTERS, R.H.: Some factors influencing the efficacy of punishment training for inducing response inhibition. *Monogr. of the Soc. for Res. in Child Developm.*, 1967, 32, 1, No. 109
- PARSONS, J.E. RUBLE, D.N., HODGES, K.L. u. SMALL, A.W.: Cognitive-developmental factors in emerging sex differences in achievement-related expectancies. *J. Soc. Issues*, 1976, 32, 3, 47-61
- PEDERSEN, F.A. u. ROBSON, K.S.: Father participation in infancy. *Americ. J. Orthopsychiatry*, 1969, 39, 3, 466-472
- PERVIN, L.A.: A twenty-college study of student x college interaction using TAPE (Transactional Analysis of Personality and Environment): Rationale, reliability, and validity. *J. Educ. Psychol.*, 1967, 58, 290-302
- PERVIN, L.A.: Performance and satisfaction as a function of individual-environment fit. *Psychol. Bull*, 1968a, 69, 1, 56-68
- PERVIN, L.A.: The college as a social system: student perceptions of students, faculty and administration. *J. Educ. Res.* 1968b, 61, 6, 281-284

- PETERS, O.: Soziale Interaktion in der Schulklasse. In: K. INGENKAMP u. PAREY, E. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, I, 1972, 1805-1978
- PEUKERT, R.: Konformität. Erscheinungsformen, Ursachen, Wirkungen. 1975
- PHARES, E.J.: Changes in expectancy in skill and chance situations. Unpubl. doctoral dissertation, Ohio State Univ. 1955 (zitiert nach LEFCOURT, 1972).
- PHARES, E.J.: Internal-external control and the reduction of reinforcement value after failure. J. consult. clin. Psychol., 1971, 37, 386-390
- PHARES, E.J.: Locus of control: A personality determinant of behavior. Morristown, N.J., 1973
- PHARES, E.J. u. LAMIELL, J.T.: Relationship of internal-external control to defensive preferences. J. consult. clin. Psychol., 1974, 42, 6, 872-878
- PHARES, E.J. RITCHIE, D.E. u. DAVIS, W.L.: Internal-external control and reaction to threat. J. Pers. Soc. Psychol., 1968, 10, 4, 402-405
- PHARES, E.J., WILSON, K.G. u. KLYVER, N.W.: Internal-external control and the attribution of blame under neutral and distractive conditions. J. Pers. Soc. Psychol., 1971, 18, 3, 285-288
- PIERS, E.V.: Children's self-esteem, level of esteem certainty, and responsibility for success and failure. J. Genet. Psychol., 1977, 130, 295-304
- PLATT, J.J. u. EISENMAN, R.: Internal-external control of reinforcement, time perspective, adjustment, and anxiety. J. of General Psychol., 1968, 79, 121-128
- PLATT, J., EISENMAN, R. u. DARBES, A.: Self-esteem and internal-external control: A validation study. Psychol. Rep., 1970, 26, 162
- PORTER, L.W. u. LAWLER, E.E.: Managerial attitudes and performance. Homewood 1968

- PROCIUK, T.L. u. BREEN, L.J.: Internal-external control, test anxiety and academic achievement: Additional data. Psychol. Rep., 1973, 33, 563-566.
- PURKEY, W.W.: Self-concept and school achievement. Englewood Cliffs, New Jersey, 1970
- RAMANAIAM, N.V., RIBICH, F.D. u. SCHMECK, R.P.: Internal-external control of reinforcement as a determinant of study habits and academic attitudes. J. Res. Pers., 1975, 9, 375-384
- RAY, V.J. u. KATAHN, M.: Relation of anxiety to locus of control. Psychol. Rep., 1968, 23, 1196
- REGAN, C.: Personality characteristics and attitude to school. Brit. J. educ. Psychol., 1967, 37, 1, 127-129
- REMMERS, H.H. u. RADLER, D.H.: The american teenager. Indianapolis 1957
- RITCHIE, E. u. PHARES, E.J.: Attitude change as a function of internal-external control and communicator status. J. Pers., 1969, 37, 429-443
- ROE, G.: Psychological approaches to creativity in science. In: M.A. COLER (Ed.): Essays on creativity in the sciences New York 1963
- RÜSLER, H.D.: Leistungsbewertende Faktoren in der Umwelt des Kindes. Leipzig 1963
- ROETHLISBERGER, F. u. DICKSON, W.J.: Management and the workers. Cambridge 1939
- ROKEACH, M.: The open and closed mind. New York 1960
- ROLFF, H.G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. 1970
- ROSENTHAL, R. u. JACOBSON, L.: Pygmalion in the classroom. New York 1968

- ROSHAL, S.M., FRIEZE, I. u. WOOD, J.T.: A multi-trait-multi-method validation of measures of student attitudes toward school, toward learning and toward technology in sixth grade children. Educ. Psychol. Measmnt., 1971, 31, 999-1006
- ROTTER, J.B.: Social learning and clinical psychology. Englewood Cliffs, N.J., 1954
- ROTTER, J.B.: Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychol. Monogr., 1966, 80 (1, Whole Nr. 609)
- ROTTER, J.B.: Some problems and misconceptions related to the construct of Internal versus External Control of Reinforcement. J. Consult. Clin. Psychol., 1975, 43, 1, 56-67
- RYCHLAK, J.F. u. EACKER, J.N.: The effects of anxiety, delay and reinforcement on generalized expectancies. J. Pers., 1962, 30, 123-134
- RYCKMAN, R.M., GOLD, J.A. u. RODDA, W.C.: Confidence rating shifts and performance as a function of locus of control, self-esteem, and initial task experience. J. Pers. Soc. Psychol., 1971, 18, 305-310
- RYCKMAN, R.M. u. RODDA, W.C.: Conformity in college men and women as a function of locus of control and prior group support. J. Soc. Psychol., 1972, 86, 313-314
- RYCKMAN, R.M. u. SHERMAN, M.F.: Relationship between self-esteem and internal-external control for men and women. Psychol. Rep., 1973, 32, 1006
- SCHMALOHR, R.: Frühe Mutterentbehrung bei Mensch und Tier. 1968
- SCHMIDT, B.A.: The relationship between social status and classroom behavior. St. Louis, Washington Univ. 1958
(zit. nach ELIDWELL, J.C., KANTOR, M.B., SMITH, L.M.
u. STRINGER, L.A.: Socialization and social structure in the classroom. In M.L. HOFFMAN u. L.W. HOFFMAN (Eds.), Review of child development II. New York 1966, 221-256)
- SCHMUCK, R.A.: Some relationship of peer liking patterns in the classroom to pupil attitudes and achievements. School Rev., 1963, 71(3), 337-359

- SCHMUCK, R.A. u. EGMOND, E. v.: Sex differences in the relationship of interpersonal perceptions to academic performance. Psychol. in the Schools, 1965, 2, 32-40
- SCHREINER, G.: Das Bruchhauser Modell - Zur Evaluation eines Schüler- suchs. Die Deutsche Schule, 1971, 9, 554-576
- SCHREINER, G.: Schule als sozialer Erfahrungsraum. 1973
- SCHULTZ, Ch.S. u. POMERANTZ, M.: Achievement motivation, locus of control, and academic achievement behavior. J. Pers., 1976, 44, 38-51
- SCHWAB, D.P. u. HENEMAN, H.G.: Aggregate and individual predictability of the two-factor theory of job satisfaction. Personnel Psychol., 1970, 23, 55-66
- SCHWARTZ, J.C.: Contribution of generalized expectancy to stated expectancy under conditions of success and failure. J. Pers. Soc. Psychol., 1969, 11, 2, 157-164
- SEARS, R.R., MACCOBY, E.E. u. LEVIN, H.: Patterns of child rearing. Evanston, Ill., 1957
- SEEMAN, M.: On the meaning on alienation. Americ. Soc. Rev., 1959, 24, 762-791
- SEEMAN, M.: Alienation and social learning in a reformatory. Americ. Sociol., 1963, 69, 270-284
- SEEMAN, M. u. EVANS, J.W.: Alienation and learning in a hospital setting. Americ. Soc. Rev., 1962, 33, 643-661
- SEITZ, W. u. BRÄTH, H.: Empirische Untersuchung eines Fragebogens zur Prüfung kritischer Einstellungen gegenüber der Schule (ausgehend von einer erweiterten Version des "School Inventory" nach BELL). Diagnostica, 1970, 16, 172-185
- SHAW, M.E. u. WRIGHT, J.M.: Scales for the measurement of attitudes. New York 1967
- SHERIF, M. u. SHERIF, C.W.: Attitude as the individual's own categories. The social judgement-involvement approach to attitude and attitude change. In: C.W. SHERIF & SHERIF, M. (Eds.): Attitude, ego-involvement, and change. New York 1967, 105-139

- SHERIF, C.W. u. SHERIF, M.: Interdisciplinary relationships in the social sciences. Chicago 1969
- SHERMAN, St.J.: Internal-external control and its relationship to attitude change under different social influence techniques. J. Pers. Soc. Psychol., 1973, 26(1), 23-29
- SIEGEL, J.P. u. BOWEN, D.: Satisfaction and performance: Causal relationships and moderating effects. J. Vocat. Behav., 1971, 1, 263-269
- SIEGEL, A.E. u. HAAS, M.B.: The working mother: a review of research. Child Developm., 1963, 34, 513-542
- SLEE, F.W.: The feminine image factor in girl's attitudes to school subjects. Brit. J. educ. Psychol., 1968, 38, 2, 212-214
- SMITH, R.B., TEDESCHI, J.T., BROWN, R.C. u. LINDSKOLD, S.: Correlations between trust, self-esteem, sociometric choice and internal-external control. Psychol. Rep., 1973, 32, 739-743
- SOLOMON, D., HOULIHAN, K.A., BUSSE, Th.V. u. PARELLIUS, R.J.: Parent behavior and child academic achievement, achievement striving, and related personality characteristics. Genet. Psychol. Monogr., 1971, 83, 173-273
- SPECK, O.: Kinder erwerbstätiger Mütter. 1956
- SPIEGLER, M.D., MORRIS, L.W. u. LIEBERT, R.M.: Cognitive and emotional components of test anxiety: Temporal factors. Psychol. Rep., 1968, 22, 451-456
- STARCEVICH, M.M.: The relationship between the "central life interests" of first-line managers, middle managers, and professional employees and job characteristics as satisfiers and dissatisfiers. Personnel Psychol., 1973, 27, 107-115

- STEIN, H. HUSTON u. BAILEY, M.M.: The socialization of achievement orientation in females. *Psychol. Bull.*, 1973, 80, 5, 345-366
- STERN, G.G., STEIN, M.J. u. BLOOM, B.S.: Methods in personality assessment. *Human behavior in complex social situations.* Glencoe, Ill., 1956
- STILLWELL, L.J.R.: An investigation of the interrelationships among global self control, role self concept and achievement. *Diss. Abstr.*, 1966, 27 (3), 682-A
- STOLZ, L.M.: Effect of maternal employment on children: Evidence from research. *Child Developm.*, 1960, 31, 749-782
- STRASSBERG, D.S.: Relationship among locus of control, anxiety and valued-goal expectations. *J. Consult. Clin. Psychol.* 1973, 41(2), 319
- STREUFERT, S. u. STREUFERT, S.C.: Effects of conceptual structure, failure, and success on attribution of causality and interpersonal attitudes. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 1969, 11, 138-147
- STRICKLAND, B.R.: The prediction of social action from a dimension of internal-external control. *J. Soc. Psychol.*, 1965, 66, 353-358.
- STURZEBECKER, K. u. HERRMANN, Th.: Lehrerdependenz und elterlicher Erziehungsstil. *Ztschr. f. Entwicklungspsychol. und Päd. Psychol.*, 1974, 6, 3, 168-177
- SUTERMEISTER, R.A.: Employee performance and employee need satisfaction-which comes first? *Calif. Managm. Rev.*, 1971, 13, 43-47
- TENENBAUM, S.: A school attitude questionnaire test correlated with such variables as I.Q., E.Q., past and present grade mark absence and grade progress. *Educ. admin. Super.*, Febr. 1941
- TENENBAUM, S.: Attitudes of elementary school children to school, teachers, and classmates. *J. Appl. Psychol.*, 1944, 28, 13

- TENT, L.: Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen.
2.Aufl. 1969
- THOMAS, E.C.: Emotionally disturbed children and their school
related perceptions. *Exceptional children*, 1970, 623-629
- THOMAS, E.C. u. YAMAMOTO, K.: Minority children and their school-
related perceptions. *J. Exp. Educ.*, 1971, 4c, 1, 89-96
- THORNHILL, M.A. THORNHILL, C.J. u. YOUNGMAN, M.B.: A computerized
and categorized bibliography on locus of control.
Psychol. Rep., 1975, 36, 505-506
- THORPE, J.C.: The value of teachers ratings of the adjustment of
their pupils. *J. Educ. Psychol.*, 1959, 29, 3, 67-212
- THROOP, W.F. u. MacDONALD, A.P.: Internal-External Locus of Control
A bibliography. *Psychol. Rep.*, 1971, Monograph Suppl.
I, 28, 175-190
- THURNER, F. u. TEWES, U.: Der Kinder-Angst-Test (KAT). 1969
- TOLOR, A.: An evaluation of the Maryland Parent Attitude Survey.
J. Psychol., 1967, 67, 69-74
- TOLOR, A. u. JALOWIEC, J.E.: Body boundary, parental attitudes, and
internal-external expectancy. *J. Consult. Clin. Psychol.*
1968, 32, 206-209
- TRAUTNER, H.M.: Zusammenhänge zwischen Erziehungsstil und Eltern-
zentriertheit bei 10- bis 14jährigen Mädchen. Unver-
öffentl. Dissertation, Universität Mainz, 1969
- VEROFF, J.: Social comparison and the development of achievement
motivation. In: C.P. SMITH (Ed.): *Achievement-related
motives in children*. N.Y. 1969
- VIKAINEN, J.: Attitudes as defence mechanisms of pupils with varying
scholastic success. *Scientia Paedagogica Experimentalis*,
1968, V, 1, 108-118

- VROOM, V.H.: *Work and motivation*, New York 1964
- WAGNER, J.: SchülersEinstellung als Prädiktor des Schulerfolgs - eine Übersicht. *Psychol. in Erz. + Unterricht*, 1975a, 22, 295-313.
- WAGNER, J.: SchülersEinstellungen zur Schule - Ein Überblick über ihre Bedingungen. *Psychol. in Erz. + Unterricht*, 1975b, 22, 351-367
- WAGNER, J.W.L.: Fragebogen: Einstellung zur Schule (FES 4-6). 1977
- WALL, T.D.: Ego-defensiveness as a determinant of reported differences in sources of job satisfaction and job dissatisfaction. *J. Appl. Psychol.*, 1973, 58, 125-128
- WALLSTON, B.: The effects of maternal employment on children. *J. Child Psychol. Psychiatr.*, 1973, 4, 81-95
- WALTRIP, E.L.: The effect of reinforcement value and locus of control upon the of expectancies in skill and chance situations. *Diss. Abstr.*, 1967, 28, 5/6, 2151-B
- WANOUS, J.P.: A causal-correlational analysis of the job satisfaction and performance relationship. *J. Appl. Psychol.*, 1974, 59, 2, 139-144.
- WATERS, K.L., ROACH, D. u. BATTIS, N.: Further correlational analysis of five versions of two-factor theory of job satisfaction *Psychol. Rep.*, 1973, 32, 1127-1130
- WATSON, D.: Relationship between locus of control and anxiety. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 1967, 6(1), 91-92
- WATSON, C.: Some personality differences in children related to strict or permissive parental discipline. *J. Psychol.*, 1957, 44, 227-249
- WEINER, B., HECKHAUSEN, H., MEYER, W.U. u. COOK, R.E.: Causal ascriptions and achievement behavior: a conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 1972, 21, 2, 239-248

- WEINER, B. u. KUKLA, A.: An attributional analysis of achievement motivation. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 1970, 15, 1-20
- WEINERT, F.E.: Schule und Beruf als institutionelle Sozialisationsbedingungen. In: C.F. GRAUMANN (Hrsg.): *Sozialpsychologie. Handbuch der Psychologie*, Bd. 7(2), 825-885
- WEST, Ch. K. u. ANDERSON, Th.H.: The question of preponderant causation in teacher expectancy research. *RER*, 1976, 46, 4, 613-630
- WHITE, R.W.: Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychol. Rev.*, 1959, 66, 297-333
- WIECZERKOWSKI, W., NICKEL, H., JANOWSKI, A., FITTKAN, B. u. RAUER, W.: Angstfragebogen für Schüler (AFS), 1974
- WILLIAMS, R.L.: Personality, ability and achievement correlates of scholastic attitudes. *J. Educ. Res.*, 1970, 63, 9, 401-403
- WILLIAMS, J.G. u. STACK, J.J.: Internal-external control as a situational variable in determining information seeking behavior of negro students. *J. Consult. Clin. Psychol.*, 1972, 39, 2, 187-193
- WISENTHAL, M.: Sex differences in attitudes and attainment in junior schools. *Brit. J. educ. Psychol.*, 1965, 35, 1, 79-85
- WITKIN, H.A.: Psychological differentiation and forms of pathology. *J. Abnorm. Psychol.*, 1965, 70, 317-332
- WITKIN, H.A., DYK, R.B., FATERSON, H.F., GOODENOUGH, D.R. u. KARP, S.A.: Psychological differentiation. New York 1962
- WOLF, M.: Need gratification theory: A theoretical reformulation of job satisfaction/dissatisfaction and job motivation. *J. Appl. Psychol.*, 1970, 54, 87-94

WOLK, St. v. DUCETTE, J.: The moderating effect of locus of control in relation to achievement-motivation variables.

J. Pers., 1973, 41, 1, 59-70

ZIMBARDO, P.: The human choice: Individuations, reason and order as deindividuation, impulse and chaos. Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln, Nebr. 1969

A N H A N G

Anhang 1: Faktorenladungen ($> .30$) und Trennschärfkoeffizienten für die Items von sechs Skalen des Schuleinstellungsfragebogens.

	I	II	III	IV	V	VI	TI
EINSTELLUNG ZUR SCHULE							
Es macht mir Freude, zur Schule zu gehen	+ .57						.61
Ich freue mich immer, wenn eine Stunde ausfällt	- .64						.61
Ich würde am liebsten nicht mehr zur Schule gehen, wenn das möglich wäre	- .44						.61
Wenn es sich machen läßt, drücke ich mich ganz gern einmal vor den Hausaufgaben	- .39						.55
Wenn ich einmal nicht zur Schule gehen muß, fühle ich mich wohl	- .46						.55
Wenn eine Schulstunde anfängt, warte ich darauf, daß es bald klingelt	- .42						.55
Gewöhnlich gehe ich gern zur Schule	+ .42						.53
Ich arbeite in der Schule meistens nur so, wie nötig ist	- .43						.47
In den Ferien denke ich ungern an die Schule	(- .26)						.38
Die Schule läßt einem keine Zeit, das zu tun, zu was man Lust hat					.40		.35
VALENZ NOTEN							
Gute Noten sind mir viel wichtiger als spielen		- .60					.71
Ich wäre gern der/die Beste in der Klasse		- .46					.68
Es bedeutet mir sehr viel, gute Noten in der Schule zu bekommen	-	- .49					.66
Ich gebe mir große Mühe in der Schule		- .39					.65

Fortsetzung Anhang 1

LEISTUNGSBEZOGENE SELBSTEINSCHÄTZUNG

	I	II	III	IV	V	VI	TI
Ich glaube, ich bin ziemlich gut in der Schule			-.73				.78
Wenn wir Arbeiten schreiben, bekomme ich oft sehr gute Noten			-.71				.77
Ich bin mit meinen Schulleistungen zufrieden			-.56				.68
Meine Lehrer halten mich für begabt			-.58				.66
Ich bin recht gut in der Schule			+.42	-.33			.63

MISERFOLGSERWARTUNG

Es fällt mir schwer, vor Klassenarbeiten zu Hause mehr zu lernen als gewöhnlich				-.61			.65
Ich habe mir schon oft Mühe gegeben in der Schule, ohne daß ich einen Erfolg gemerkt habe				-.52			.63
Wenn es wirklich einmal nötig ist mehr zu arbeiten, fehlt mir oft der Schwung				-.46			.59
Ich denke manchmal, daß ich in der Schule wenig leiste				-.48			.59
Wenn etwas wichtiges durchgenommen wird im Unterricht, kann ich oft nicht aufpassen, auch wenn ich mir Mühe gebe				-.32			.54
Es fällt mir schwerer als anderen Kindern, auswendig zu lernen				-.41			.53
Bei vielen Rechenaufgaben bekomme ich ein falsches Ergebnis heraus				-.30			.50
Ich bin nicht sehr fleißig in der Schule				-.30			.47
Auch wenn ich mich anstrengen würde, würden meine Schulleistungen nicht viel besser				(-.19)			.35

Fortsetzung Anhang I

	I	II	III	IV	V	VI	TI
LEHRERDEPENDENZ							
Meiner Meinung nach sind die Anordnungen der Lehrer meistens richtig, auch wenn sich die Schüler beschwerten					+ .55		.64
Wenn die Lehrer etwas verbieten, so muß man sich in jedem Fall daran halten					.55		.63
Wenn ein Lehrer die Schüler fragt, wer von ihnen gerade geschwätzt hat, so muß man ihm das sagen					.50		.55
Ich würde lieber zur Schule gehen, wenn wir nicht immer das tun müßten, was die Lehrer sagen							
Wenn von den Lehrern etwas beschlossen worden ist, halte ich mich in jedem Fall daran	- .36			- .35	- .37		.53
Ich stimme meistens mit dem Überein, was die Lehrer wollen					.40		.52
Es ist notwendig, daß die Lehrer in der Schule für Ordnung sorgen					.47		.52
Man kann es den Lehrern nicht übelnehmen, wenn sie einmal eine ungerechte Note geben					.34		.47
					.33		.39
AUSKOMMEN MIT DER KLASSE							
Ich komme gut mit den Kindern in meiner Klasse aus						- .64	.70
Ich fühle mich sehr wohl in meiner Klasse						- .41	.68
Ich habe öfter Straß mit Kindern aus meiner Klasse						.55	.66
Viele aus meiner Klasse haben etwas gegen mich						.58	.61
Mit einigen aus meiner Klasse vertrage ich mich ständig schlecht						.53	.59
Die Klasse, in der ich bin, geht mir oft auf die Nerven						(.29)	.55
Ich glaube, die Kinder in meiner Klasse können mich sehr gut leiden						- .45	.52
Ich kann mir vorstellen, daß es mir in einer anderen Klassen besser gefallen würde							.41

Anhang 2.: Verteilung der Noten bei Jungen und Mädchen
(in Klammern: Prozentangaben)

Noten	Englisch		Mathematik		Physik		Sport		Rechtschreiben	
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
1	3 (1,5)	0 (0)	0 (0)	1 (.5)	0 (0)	1 (.5)	12 (5.9)	8 (3.7)	2 (1.0)	1 (.5)
2	48 (23,8)	16 (7.5)	29 (14.4)	26 (12.1)	27 (13.4)	17 (7.9)	71 (35.1)	64 (29.9)	40 (19.8)	18 (8.4)
3	76 (37.6)	56 (26.2)	73 (36.1)	71 (33.2)	61 (30.2)	72 (33.6)	77 (38.1)	82 (38.3)	73 (36.1)	48 (22.4)
4	60 (29.7)	78 (36.4)	74 (36.6)	86 (40.2)	77 (38.1)	87 (40.7)	40 (19.8)	57 (26.6)	60 (29.7)	79 (36.9)
5	14 (6.9)	54 (25.2)	24 (11.9)	27 (12.6)	35 (17.3)	33 (15.4)	2 (1.0)	3 (2.8)	24 (11.9)	42 (19.6)
6	1 (0.5)	10 (4.7)	2 (1.0)	3 (1.4)	2 (1.0)	4 (1.9)	0 (0)	0 (0)	3 (1.5)	26 (12.1)
N	202	214	202	214	202	214	202	214	202	214

Anhang 3 : Häufigkeit der Nennung als Lieblingsfächer

	Mädchen	Jungen	Gesamt
Englisch	89	64	123
Mathematik	81	68	149
Physik	11	48	59
Deutsch	58	25	83
Sport	102	112	214
Geschichte	30	69	99
Erdkunde	23	78	101
Biologie	55	52	107
Musik	36	12	48
Weitere Fächer: Kunst, Handarbeit, Werken, Religion, Arbeitswirtschafts- lehre, Wahlpflicht- fach	124	89	213

Anhang 4a: In der vorliegenden Untersuchung verwendete Version der
Intellectual Achievement Responsibility Scale (IAR) von
Crandall et al.(1965).

Bei den folgenden Sätzen findest Du immer zwei Wahlmöglichkeiten (a. und b.). Entscheide Dich für die Möglichkeit, die am ehesten für Dich zutrifft. Entscheidest Du Dich für a., dann mache bitte um a. einen Kreis. Trifft b. eher auf Dich zu, mache einen Kreis um b.

1. Wenn Du in einer Klassenarbeit besser warst als gewöhnlich, liegt das eher daran,
 - a. daß Du ganz besonders fleißig dafür gearbeitet hast oder daran,
 - b. daß die Arbeit etwas leichter war?
2. Wenn Du im Unterricht einmal Schwierigkeiten hast, etwas zu verstehen, liegt das gewöhnlich daran,
 - a. daß der Lehrer es nicht genug erklärt hat oder daran
 - b. daß Du nicht richtig zugehört hast?
3. Ihr habt in einer Stunde eine Geschichte gelesen und Du hast wenig davon behalten.
 - a. War die Geschichte schlecht geschrieben oder
 - b. hast Du Dich nicht für die Geschichte interessiert?
4. Angenommen Du bist in einem Fach etwas besser als gewöhnlich.
 - a. Hast Du Dich mehr angestrengt?
 - b. Hat Dir irgendjemand geholfen?
5. Ein Junge oder ein Mädchen sagt zu Dir, daß Du dumm bist. Sagt man das zu Dir,
 - a. weil man etwas gegen Dich hat oder
 - b. weil Du Dich dumm angestellt hast?
6. Wenn Du irgendetwas in der Schule schnell gelernt hast, liegt das daran
 - a. daß Du sehr aufmerksam warst oder daran
 - b. daß der Lehrer es ausführlich erklärt hat?
7. Wenn ein Lehrer zu Dir sagt "Das hast du gut gemacht", geschieht das
 - a. weil Lehrer das manchmal sagen, um den Schülern Mut zu machen oder
 - b. weil Du ordentlich gearbeitet hast?
8. Wenn es Dir in der Schule schwerfällt, eine Rechenaufgabe zu lösen, liegt das daran,
 - a. daß Du vorher nicht gründlich genug gearbeitet hast oder daran
 - b. daß der Lehrer eine zu schwere Aufgabe gegeben hat?

Fortsetzung Anhang 4a

9. Wenn Du etwas vergessen hast, was Du im Unterricht gehört hast, liegt das daran,
- a. daß es der Lehrer nicht ausführlich genug erklärt hat oder daran
 - b. daß Du Dir nicht genug Mühe gegeben hast, es zu behalten
-
10. Wenn ihr eine Geschichte gelesen habt, und Du kannst Dich an das meiste erinnern, liegt das daran,
- a. daß Du Dich für die Geschichte interessiert hast oder daran
 - b. daß die Geschichte sehr gut geschrieben war?
-
11. Wenn Du in einer Klassenarbeit nicht gut warst, liegt das daran,
- a. daß die Arbeit besonders schwer war oder daran,
 - b. daß Du nicht genug gelernt hast?
-
12. Wenn Du bei einem Karten- oder Damenspiel gewinnst, liegt das daran,
- a. daß Du wirklich gut spielst oder daran,
 - b. daß die anderen Mitspieler schlecht spielen?
-
13. Falls andere Leute Dich für aufgeweckt und schlau halten, liegt das daran,
- a. daß sie Dich gut leiden können oder daran,
 - b. daß Du wirklich so bist?
-
14. Angenommen Du bist in einem Fach in der Schule nicht so gut wie sonst. Liegt das daran,
- a. daß Du nicht so sorgfältig gearbeitet hast wie sonst oder daran,
 - b. daß Dich irgendetwas gestört und von der Arbeit abgehalten hat?
-
15. Falls ein Klassenkamerad Dir sagt, daß Du geschickt bist, liegt das daran,
- a. daß Du gut denken kannst oder daran,
 - b. daß er Dich gut leiden kann?
-
16. Du erklärst einem Freund oder einer Freundin ein Spiel, und er hat Schwierigkeiten, es zu verstehen. Liegt das eher daran,
- a. daß er schwer begreift oder daran,
 - b. daß Du es nicht gut genug erklärt hast?
-
17. Wenn Du etwas aus dem Unterricht gut behalten hast, liegt das daran,
- a. daß Du Dir Mühe gegeben hast, es zu behalten oder daran,
 - b. daß der Lehrer es ausführlich erklärt hat?

Fortsetzung Anhang 4a

18. Falls Du ein Rätsel nicht lösen kannst, liegt das daran,

a. daß Du nicht besonders gut beim Raten bist
oder daran,

b. daß die Erklärungen nicht gut genug waren?

19. Angenommen Du erklärst einem Freund ein Spiel, und er lernt es schnell. Liegt das daran,

a. daß Du es gut erklärt hast
oder daran,

b. daß er gut begreift?

20. Wenn ein Lehrer zu Dir sagt "Du mußt Dich mehr anstrengen", geschieht das,

a. weil Lehrer so gewöhnlich die Schüler dazu bringen
wollen, mehr zu arbeiten,
oder

b. weil Deine Arbeiten nicht so gut waren wie gewöhnlich?

Anhang 4b: Schwierigkeits(SI)- und Trennschärfe(TI)-Indices der IAR-Gesamtskala und der Unterskalen I/E+ und I/E- (Item-Nr. entsprechend Anhang 4a)

Item-Nr. .	SI	TI		
		Gesamtskala	Skala I/E+	Skala I/E-
1	58.7	.27	.37	
2	73.8	.34		.42
3	76.9	.21		.30
4	93.8	.15	.25	
5	48.6	.32		.38
6	52.6	.34	.51	
7	78.6	.37	.42	
8	55.8	.44		.58
9	70.2	.41		.53
10	87.7	.21	.18	
11	64.9	.46		.53
12	71.2	.18	.41	
13	54.6	.39	.54	
14	39.7	.31		.41
15	51.2	.35	.51	
16	62.9	.26		.43
17	56.0	.36	.46	
18	54.8	.35		.42
19	39.2	.19	.33	
20	75.7	.26		.31

Anhang 5 : Mittelwerte der Notensumme für 4 Notengruppen (I - IV), aufgeteilt nach vorwiegend internaler oder externaler Orientierung.

		I/E ges			I/E +			I/E -		
		$\bar{x}$	s	N	$\bar{x}$	s	N	$\bar{x}$	s	N
E	I	10.812	1.330	32	10.666	1.414	36	10.681	1.410	44
	II	13.612	0.492	49	13.560	0.501	50	13.583	0.497	60
	III	15.500	0.504	54	15.518	0.504	54	15.475	0.503	61
	IV	18.163	1.258	55	18.147	1.208	61	18.037	1.125	53
ges	I	10.430	1.489	65	10.491	1.467	61	10.452	1.474	53
	II	13.476	0.503	65	13.515	0.503	64	13.481	0.504	54
	III	15.489	0.505	47	15.468	0.504	47	15.525	0.505	40
	IV	18.040	1.135	49	18.046	1.194	43	18.176	1.276	51
E	I	10.631	1.256	19	10.538	1.363	26	10.555	1.250	27
	II	13.633	0.490	30	13.500	0.509	26	13.617	0.493	34
	III	15.520	0.569	25	15.464	0.507	28	15.500	0.506	25
	IV	17.964	0.995	21	17.791	0.931	24	17.888	1.022	18
Mädchen	I	10.340	1.493	47	10.360	1.477	40	10.333	1.544	39
	II	13.500	0.508	32	13.611	0.494	36	13.500	0.509	28
	III	15.466	0.516	15	15.583	0.514	12	15.400	0.507	15
	IV	18.000	1.224	13	18.300	1.337	10	18.000	1.154	16
E	I	11.076	1.441	13	11.000	1.563	10	10.982	1.653	17
	II	13.578	0.507	19	13.625	0.494	24	13.530	0.500	26
	III	15.482	0.508	29	15.576	0.503	26	15.416	0.500	36
	IV	18.323	1.386	34	18.378	1.319	37	18.114	1.182	35
Jungen	I	10.666	1.495	18	10.761	1.445	21	10.705	1.251	14
	II	13.454	0.505	33	13.392	0.497	28	13.461	0.503	26
	III	15.500	0.508	32	15.428	0.502	35	15.600	0.500	25
	IV	18.055	1.119	36	17.969	1.158	33	18.257	1.335	35

Anhang 6 : Mittelwerte der Einstellung zur Schule für 4 Motengruppen (I - IV), aufgeteilt nach vorwiegend internaler oder externaler Orientierung.

	I/E ges				I/E +				I/E -			
	$\bar{x}$	S	N		$\bar{x}$	S	N		$\bar{x}$	S	N	
ges:	I	13.932	5.111	32	13.677	4.514	36		13.577	5.093	44	
	II	13.546	4.359	49	13.814	4.278	50		13.413	4.334	60	
	III	14.065	4.165	54	14.268	3.595	54		14.656	4.053	61	
	IV	15.455	4.425	55	15.533	4.565	61		15.208	4.010	53	
	I	11.803	4.304	65	11.814	4.656	61		11.615	4.124	53	
I	II	13.444	4.340	65	13.234	4.306	64		13.572	4.163	54	
	III	14.505	3.847	47	14.342	4.132	47		13.681	3.443	40	
	IV	15.676	4.093	49	15.596	3.819	43		15.841	4.514	51	
	I	13.185	5.146	19	13.150	4.071	26		12.126	4.521	27	
	II	12.605	4.462	30	13.639	4.366	26		12.628	4.526	34	
E	III	12.576	4.170	25	13.571	3.752	28		13.673	4.162	25	
	IV	14.191	3.823	21	14.091	3.685	24		14.291	3.478	18	
	I	11.159	3.836	47	10.827	4.266	40		11.476	4.262	39	
	II	13.086	4.335	32	12.352	4.308	36		13.212	4.222	28	
	III	14.248	4.136	15	13.177	5.140	12		13.086	4.211	15	
Mädchen	IV	15.220	3.716	13	15.769	3.862	10		14.215	4.143	16	
	I	15.022	5.059	13	15.045	5.507	10		15.002	5.225	17	
	II	14.905	3.925	19	14.003	4.330	24		14.430	3.018	26	
	III	15.064	3.995	29	14.003	3.354	26		15.336	3.697	36	
	IV	16.235	4.642	34	16.469	4.876	37		15.800	4.213	35	
Jungen	I	13.486	5.077	18	13.694	4.007	21		12.001	4.027	14	
	II	13.792	4.303	33	14.367	4.190	28		13.060	4.161	26	
	III	14.626	3.139	32	14.741	3.729	35		14.013	3.291	25	
	IV	15.801	4.259	36	15.544	3.864	33		16.263	4.169	31	

Anhang 7: Mittelwerte und Streuungen für Mißerfolgserwartung bei Jungen und Mädchen in 4 Gruppen gleicher Schulleistung (I = Beste Leistungsgruppe)

		I	II	III	IV
Jungen	$\bar{x}$	15.293	13.650	13.297	12.269
	s	3.648	4.338	3.779	3.911
	N	32	50	62	70
Mädchen	$\bar{x}$	15.867	12.758	11.440	11.119
	s	4.038	3.796	4.018	3.855
	N	66	63	39	34
Mittelwertsvergleich	t=.660	t=1.165	t=2.346	t=1.413	
Jungen vs. Mädchen	df=96	df=111	df=99	df=102	
	n.s.	n.s.	p< 5 %	n.s.	

Anhang 8: Mißerfolgserwartung von Internalen und Externalen entsprechend den drei IAR-Skalen
in 4 Notengruppen.

	I/E ges			I/E +			I/E -		
	$\bar{x}$	s	N	$\bar{x}$	s	N	$\bar{x}$	s	N
ges	I 15.124	3.853	32	14.949	3.748	36	15.368	4.016	44
	II 12.414	3.989	49	12.008	3.948	50	13.021	4.202	60
	E III 12.368	4.180	54	11.731	3.696	54	12.339	4.164	61
	IV 11.366	3.820	55	11.444	3.655	61	12.023	3.835	53
ges	I 15.995	3.943	65	16.156	3.972	61	15.990	3.845	53
	II 13.803	3.953	65	14.142	3.834	64	13.411	3.816	54
	I III 12.689	3.758	47	13.421	4.125	47	12.774	3.699	40
	IV 12.485	3.966	49	12.529	4.209	43	11.750	4.022	51
Mädchen	I 15.411	3.939	19	14.801	3.490	26	15.737	4.052	27
	II 12.404	4.554	30	11.833	4.285	26	12.920	4.377	34
	E III 11.520	4.259	25	11.202	4.014	28	11.416	4.223	25
	IV 10.382	3.651	21	10.930	3.901	24	10.348	3.160	18
Mädchen	I 16.051	4.104	47	16.501	4.280	40	15.957	4.078	39
	II 13.223	2.911	32	13.545	3.257	36	12.714	3.991	28
	I III 11.109	3.634	15	11.748	4.093	12	11.282	3.718	15
	IV 12.309	4.018	13	11.572	3.905	10	11.906	4.455	16
Jungen	I 14.705	3.843	13	15.098	4.558	10	14.781	4.009	17
	II 12.429	3.004	19	12.198	3.631	24	13.153	4.043	26
	E III 13.099	4.041	29	12.301	3.302	26	12.997	4.005	36
	IV 11.973	3.848	34	11.778	3.501	37	12.884	3.905	35
Jungen	I 15.849	3.594	18	15.493	3.307	21	16.083	3.241	14
	II 14.366	4.730	33	14.910	4.411	28	14.163	4.480	26
	I III 13.430	3.636	32	13.994	4.035	35	12.670	3.496	25
	IV 12.548	4.002	36	12.820	4.312	33	11.654	3.873	35

Anhang 9: Häufigkeit der Hausaufgabenhilfe und -kontrolle des Vaters, aufgeteilt nach der Berufstätigkeit der Mutter.

231

		Kontrolle durch			Hilfä des Vaters					fast jeden Tag
	Berufstätigkeit	Mutter	beide	Vater	nie	sehr selten	etwa 1 x in der Woche			
Mädchen	nicht berufstätig	87	6	27	44	50	18	8		
	teilzeitbeschäftigt	29	2	11	18	15	4	5		
	voll berufstätig	22	1	8	12	14	4	1		
Jungen	nicht berufstätig	93	11	36	47	57	23	15		
	teilzeitbeschäftigt	19	4	6	14	11	4	1		
	voll berufstätig	17	5	7	10	12	3	4		

Anhang 10: Mittelwerte für Einstellung zur Schule und Notensumme der nach Vaterbeteiligung bei Hausaufgabenhilfe und -kontrolle gebildeten Gruppen.

Hilfe bei Hausaufgaben

Gruppe	Einstellung zur Schule			Notensumme		
	ges.	Mädchen	Jungen	ges.	Mädchen	Jungen
1 selten Hilfe, vorwiegend von Mutter	$\bar{x}$ 13,986 s 4,482 N 236	13,048 4,474 118	14,924 4,307 118	14,076 2,827 236	13,28 2,761 110	14,073 2,675 110
2 selten Hilfe, vorwiegend von Vater	$\bar{x}$ 13,058 s 4,016 N 164	13,012 4,432 34	14,817 3,300 30	15,031 2,245 64	14,794 2,772 30	15,3 2,277 30
3 häufig Hilfe, vorwiegend von Mutter	$\bar{x}$ 13,795 s 4,580 N 37	12,675 4,038 22	15,437 4,963 15	14,027 3,42 37	12,955 2,97 22	15,6 3,699 15
4 häufig Hilfe, vorwiegend von Vater	$\bar{x}$ 14,102 s 4,442 N 53	12,815 3,645 18	14,764 4,784 35	15,283 2,845 53	14,444 3,053 18	15,714 2,674 35

Hausaufgabenkontrolle

Gruppe	Einstellung zur Schule				Notensumme		
	ges.	Mädchen	Jungen	ges.	Mädchen	Jungen	
1 selten vorwiegend Mutter	$\bar{x}$ 14.107 s 4.649 N 173	13.375 4.638 105	15.237 4.467 68	13.05 4.467 173	13.276 2.953 105	14.735 2.629 68	
2 selten vorwiegend Vater	$\bar{x}$ 13.605 s 3.71 N 75	12.732 3.178 35	15.081 3.831 40	14.107 3.071 75	13.479 3.071 35	14.7 2.775 40	
3 häufig vorwiegend Mutter	$\bar{x}$ 14.034 s 4.363 N 93	11.975 4.366 32	15.114 4.020 61	15.269 4.020 93	14.5 2.064 32	15.672 2.204 61	
4 häufig vorwiegend Vater	$\bar{x}$ 13.282 s 4.631 N 49	12.915 4.323 20	13.535 4.892 29	15.082 4.9 49	14.35 2.758 20	15.586 3.531 29	

Anhang 11: Multiple Regressionsanalyse mit den 4 Lehrerbeurteilungen als unabhängige und Einstellung zur Schule als abhängige Variable.

Gesamtstichprobe

Quelle	df	Quadratsumme	Mittl. Quadrat	F	p(%)
Gesamt	270	5464,723			
Regression	4	780,836	195,209	11.086	<1
Rest	266	4683,887	17,609		

Prozent der aufgeklärten Varianz: 14,289

Variable	B	Beta	F(partiell)	df	p(%)
1	-.0489	-.0328	.322	1/266	
2	.2775	.0878	1.388		
3	.6552	.1605	6.345		
4	.7979	.2317	8.713		

Mädchen

Quelle	df	Quadratsumme	Mittl. Quadrat	F	p(%)
Gesamt	119	2331,959			
Regression	4	273,345	68,336	3.817	<1
Rest	115	2058,614	17,901		

Prozent der aufgeklärten Varianz: 11,722

Variable	B	Beta	F(partiell)	df	p(%)
1	.0428	.0299	.114	1/115	<5
2	.4976	.1175	1.853		
3	.9349	.2339	6.372		
4	.5710	.1386	1.651		

Jungen

Quelle	df	Quadratsumme	Mittl. Quadrat	F	p(%)
Gesamt	150	2716,300			
Regression	4	243,213	60,803	3.589	<1
Rest	146	2473,087	16,939		

Prozent der aufgeklärten Varianz: 8,954

Variable	B	Beta	F(partiell)	df	p(%)
1	-.1005	-.0695	.733	1/146	<5
2	.0066	.0023	.0		
3	.4245	.1083	1.573		
4	.7706	.2356	4.887		

Variablen: 1 = Stören im Unterricht
 2 = Unterrichtsbeteiligung
 3 = Erledigung der Hausaufgaben
 4 = Möglichkeit einer Leistungsverbesserung

Lebenslauf

Am 8. 2. 1941 wurde ich, Wilhelm Helmut Wegner, als Sohn des evangelischen Pfarrers Wilhelm Wegner und seiner Ehefrau, der Lehrerin Hedwig Wegner geb. Echternacht, in Eich bei Worms geboren.

Meine schulische Ausbildung begann mit dem Besuch der Volksschule in Eich von 1947 bis 1951. Danach wechselte ich zum Altsprachlichen Humanistischen Gymnasium in Worms über, wo ich im Februar 1962 das Abitur machte.

Im April 1962 wurde ich zum Wehrdienst einberufen. Nach zwei Jahren ging ich mit dem Dienstgrad Leutnant ab.

Mit dem Sommersemester 1964 nahm ich an der Universität Mainz das Studium der Psychologie auf. Nach der Diplom-Vorprüfung im Wintersemester 1966/67 setzte ich das Studium an der Universität Bochum fort, wo ich im Mai 1969 die Diplom-Hauptprüfung in Psychologie ablegte. Meine Lehrer in Psychologie waren in Mainz die Professoren Ewert, Görres, Herrmann, Sader und Wellek, in Bochum die Professoren Ewert, Graefe, Heckhausen, Kanfer und Roessler. Außerdem nahm ich an Veranstaltungen der Professoren Funke, Harth, Hilckmann, Holsten, Krämer, Petrilowitsch, v. Rintelen, Risler, Thews und Thomas in Mainz sowie Biehl, Engelmeier, Gawlick, Muth und Schaller in Bochum teil.

Nach der Diplom-Hauptprüfung war ich bis Ende 1973 als wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Pädagogik der Universität Bochum und ein Jahr lang als wissenschaftlicher Angestellter an einem von Professor Ewert geleiteten Forschungs-Projekt tätig. Seit April 1974 bin ich wissenschaftlicher Mitarbeiter am Psychologischen Institut der Universität Mainz, Abteilung für Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie.

Seit 1971 bin ich mit der Fremdsprachenkorrespondentin Monika Wegner geb. Steinhoff verheiratet. Wir haben zwei Kinder im Alter von zwei und vier Jahren.

